This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

370.21
H33

SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

EDUCATION
BOOK PURCHASE
FUND

STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES

DIE ANALYSE

DES

KINDLICHEN GEDANKENKREISES

ALS

DIE NATURGEMÄSSE GRUNDLAGE

DES

ERSTEN SCHULUNTERRICHTS.

EIN BEITRAG ZUR VOLKSSCHULPRAXIS

VON

DR. PHIL. BERTHOLD HARTMANN,
DIREKTOR D. HÖHEREN UND MITTLEREN BÜRGERSCHULE ZU ANNABERG I. ERZGEB.

DRITTE, SORGFÄLTIG DURCHGESEHENE UND ERWEITERTE AUFLAGE.

LEIPZIG,
SEEBURGSTRASSE 38.

FRANKFURT A. M.
OPERNPLATZ 10.

KESSELRINGSCHE HOFBUCHHANDLUNG (E. V. MAYER)
VERLAG.
1896.

LIBRARY OF THE
LELAND STANFORD JR. UNIVERSITY.

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.

Hermann und Dorothea.
Dritter Gesang.

a 52320
c

OCT 7 1901

Darbietung.

Die hier vorliegende Arbeit stützt sich in der Hauptsache auf die Ergebnisse, welche während der letzten fünf Jahre aus gewissen Untersuchungen gewonnen wurden, deren Objekt der Gedankenkreis der in die hiesige Bürgerschule neueintretenden Kinder war. Diese Kinder, zusammen 1312, gehörten allen Kreisen der hiesigen Bevölkerung an und standen im Alter von $5^3/_4$ bis $6^3/_4$ Jahren. Veranlasst wurden die Untersuchungen zunächst durch das immer und immer wieder hervortretende Bedürfnis, die Erfolge des ersten Schulunterrichts, namentlich diejenigen auf dem Gebiete des Sachunterrichts, durch Beseitigung alles Wertlosen, Überflüssigen und Zufälligen sicher zu stellen. Denn einerseits ist die Spezialaufgabe, deren Lösung dem ersten Schulunterrichte obliegt, eine zu gewichtige, als dass dieses Bedürfnis nicht hätte hervortreten sollen; anderseits sind die Anweisungen, Präparationen, Leitfäden u. dgl., welche eben diesem Bedürfnisse abhelfen möchten, durchweg so beschaffen, dass sie nur geringe oder gar keine Dienste leisten, sobald man die eigenartigen Verhältnisse seiner Schule berücksichtigen will. Diese Verhältnisse hat man aber zumeist im Gedankenkreise der Kinder aufzusuchen, der sich bekanntlich für jeden Schulort in besonderer Weise aufbaut.

Studiere den Gedankenkreis der Kleinen! ist darum der erste und vornehmste Imperativ für jeden Elementarlehrer, umsomehr, als ihn gerade hier alle Anweisungen, Präparationen, Leitfäden u. dgl. im Stiche lassen.

Die vorliegende Schrift unternimmt es nun, nicht nur einen Weg zu zeigen, der zur Ermittelung des Gedankenkreises der Kinder

führt, sondern sie giebt auch an, welche Bedeutung das auf diesem Wege gefundene Material für den ersten Schulunterricht hat. Dadurch aber will sie in den Stand setzen, in jedem einzelnen Falle zu der pädagogisch richtigsten, weil naturgemässesten Stoffauswahl zu gelangen, also zu einer Stoffauswahl, welche thatsächlich keins der vorhandenen Hilfsbücher zu bieten hat. Und damit dürfte zugleich die Existenzberechtigung der vorliegenden Schrift nachgewiesen sein.

Dass dieselbe gerade jetzt erscheint, hat jedoch noch einen besondern Grund. Das schul- und lehrerfreundliche Annaberg wollte es sich nicht nehmen lassen, in die Reihe derjenigen Städte Sachsens einzutreten, in denen der Allgemeine Sächsische Lehrerverein eine seiner Generalversammlungen abhielt. So erwartet denn Annaberg in den letzten Septembertagen dieses Jahres mehr als 1000 liebe Gäste, Lehrer aus allen Teilen des Landes, und schon jetzt werden umfassende Vorbereitungen getroffen, dieselben würdig zu empfangen. So möchte denn dieses Schriftchen gern als ein freundlicher Willkommensgruss betrachtet sein, allen Teilnehmern an der sechsten Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins dargebracht. Die Schule, die Schule und abermals die Schule! das ist die Losung, in der sich alle sächsischen Lehrer eins wissen; das ist der Grundton, der bislang alle Versammlungen derselben auszeichnete: es sei auch die Deutung, die man unserm Willkommensgrusse geben wolle. —

Annaberg, Ende der Sommerferien 1885.

B. H.

Vorwort zur dritten Auflage.

Die neue Auflage kündigt sich als eine „sorgfältig durchgesehene und erweiterte“ an. Wir hoffen, damit nicht zu viel gesagt zu haben. Denn jede Seite derselben zeigt die bessernde Hand. Die einschlägige Litteratur ist mehr als vordem heran-

gezogen worden. Die inzwischen an andern Orten veranstalteten Erhebungen haben gebührende Berücksichtigung gefunden. Als besonders wichtige Erweiterungen aber erachten wir die Aufnahme der „Elternfragen“ und die „Beobachtung der kindlichen Individualität“.

In einigen der zahlreichen günstigen Besprechungen der beiden ersten Auflagen wurde die „Erste Abteilung“ als überflüssig bezeichnet. Wir haben uns indessen nicht entschliessen können, dieselbe fallen zu lassen. Denn als kurze und übersichtliche Zusammenfassung der für unsere Erhebungen wichtigsten Punkte aus der allgemeinen Pädagogik ist dieselbe in Lehrerkreisen thatsächlich sehr beifällig aufgenommen worden. Ist doch auch eine einheitliche Grundlage immer das erste, wonach man streben muss, sobald man sich anschickt, in Gemeinschaft mit andern praktische Pädagogik zu treiben. Und ist doch unsere „Analyse“ namentlich auch für jüngere Lehrer geschrieben worden.

Zwei Wünsche sind es schliesslich, mit denen wir die „Analyse“ zum dritten Male aussenden: Möge es ihr vergönnt sein, die alten Freunde auch für die „Erweiterungen“ zu erwärmen, und möge es ihr gelingen, ihre Bestrebungen in immer weitere Kreise zu tragen!

Annaberg, Ostern 1896.

Der Verfasser.

INHALT.

Erste Abteilung.

Von der Aufgabe des Schulunterrichts.

1. Kapitel. Die Pädagogik als Wissenschaft 1
2. „ Der erziehende Unterricht 8
3. „ Das Interesse 16
4. „ Die psychologischen Bedingungen des Interesses 20
5. „ Das vielseitige Interesse 28
   A. Die Interessen der Erkenntnis.
   B. Die Interessen der Teilnahme.
6. „ Interesse und Wollen 37

Zweite Abteilung.

Von der Lösung der Aufgabe des Schulunterrichts.

7. Kapitel. Die Hauptfächer des Schulunterrichts 43
8. „ Der kindliche Gedankenkreis 48
9. „ Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises 60
   Zur Geschichte derselben.
   a) Berthold Sigismunds Anregungen.
   b) Karl Volkmar Stoys Geburtstagsgeschenk.
   c) Die Berliner Statistik.
   d) Der Plauische Versuch.
   e) Die nachfolgenden Versuche.
10. „ Die Annaberger Erhebungen 69
   a) Das Fragematerial.
   b) Das Ausführungsverfahren.
   c) Die Untersuchungsergebnisse.

11. Kapitel. Die Verwertung der Erhebungen in Rücksicht auf einzelne Kinder 82
12. „ Die Verwertung der Erhebungen in Rücksicht auf Gruppen und die Gesamtheit 92
13. „ Spätere Erhebungen 108
a) Erhebungen in Sachsen.
b) Erhebungen in Thüringen.
c) Erhebungen im übrigen Deutschland.
d) Erhebungen ausserhalb Deutschlands.
14. „ Die Jenenser Erhebungen 131
15. „ Ergänzungen unserer Analyse 139
a) Die Elternfragen.
b) Die Beobachtung der kindlichen Individualität.
16. „ Die Verwertung der Erhebungen für den Lehrplan 161
17. „ Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahrs . . 169
18. „ Die Annaberger Elternfragen 190

Litteratur-Nachweis.

Ballauf, Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. 2. Aufl. Cöthen 1890.

Barth, E., Über den Umgang. 2. Aufl. Langensalza 1876.

Bartholomäi, Das Pädagogische Seminar zu Jena. Leipzig 1858.

Bartholomäi, Psychologische Statistik. (In: Allgemeine Schulzeitung.) Darmstadt 1871.

Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Grossstadt. (In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 5. Jahrg.) Leipzig 1873.

Bauer, Altersstufen. (In: Schmid, Encyklopädie. 1. Bd.) Gotha 1868.

Bergmann, Statistische Erhebungen in der Elementarklasse. (Sonderabdruck aus dem Weimarischen Kirchen- und Schulblatte.) Weimar 1891.

Bliedner, Karl Volkmar Stoy und das Pädagogische Universitätsseminar. Leipzig 1886.

Comenius, Mutterschule. Herausg. von A. Richter. (Neudruck päd. Schr. VIII.) Leipzig 1891.

Bräutigam, Der Vorbereitungskurs im ersten Schuljahr. Weimar 1887.

Dörpfeld, Gesammelte Schriften 2. Bd. Grundlehren einer Theorie des Lehrplans. Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1894.

Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 2. Aufl. Wien 1875.

Fack, Über statistische Erhebungen in der Elementarklasse. (In: Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. 5 Jahrg. Nr. 1–3.) Jena 1892.

Frick, In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? (Separatabdruck.) Berlin 1883.

Fröbel, Pädagogische Schriften Herausgeg. von Fr. Seidel. 1. Bd. Menschen-Erziehung. 2. Bd. Kindergartenwesen. Wien und Leipzig 1883.

Gatzsch, Worauf hat man zu achten, um die Individualität eines Kindes zu ermitteln? (In: Pädagogische Abhandlungen. Herausg. von Strümpell.) Leipzig 1879.

Goltz, Bogumil, Buch der Kindheit. 4. Aufl. Berlin 1847.

Grabs, Psychologische Beobachtungen aus den ersten Lebensjahren eines Kindes. (In: Jahrb. d. V. f. w. Päd. 18. und 19. Jahrgang.) Leipzig 1886, 1887.

Graser, Johann Baptist, Auswahl seiner Schriften von Dr. Heinrich Wieck. 2 Bde. Langensalza 1891.

Grube, Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehend des Lebens. Leipzig 1855.

Grüllich, Der Unterricht in der Volksschule. 1. Teil. Meissen 1889.

Hall, G. Stanley, The Pedagogical Seminary. Vol. I. No. 2. June, 1891. Worcester, Mass.

Hartmann, Berichte über die Bürgerschulen zu Annaberg i. Erzgeb. 1881 ff.

Hartmann, Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Beitrag zur Theorie des Lehrplans. (In: Sächsische Schulzeitung No. 14—18.) Leipzig 1887.

Hartmann, Psychische Alterstypen. (In: Rein, Encykl. Handbuch. 1. Bd.) Langensalza 1894.

Hemprich, Welche Vorstellungen bringen unsre Sechsjährigen mit zur Schule? (In: Schulblatt der Provinz Sachsen Nr. 15.) Quedlinburg 1890.

Henschel, Ein Schülerbild. (In: Aus dem Päd. Universitätsseminar zu Jena. 2. Heft.) Langensalza 1890.

Herbart, Sämtliche Werke. Herausgegeben von Hartenstein. Zweiter Abdruck. Hamburg und Leipzig 1891.

8. Bd. Allgemeine praktische Philosophie.
10. Bd. Schriften zur Pädagogik.

Herbart, Pädagogische Schriften. Herausgegeben von Willmann. 2 Bde. Leipzig 1873—1875.

Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens Leipzig 1894.

Jean Paul, Levana. Sämtl. Werke, 36. Bd. Berlin 1827.

Jetter, Prüfung der Mutterschule. (In: Pädagogischer Anzeiger. 5. Jahrg. Nr 5) Esslingen a. N. 1892.

Jetter, Pädagogische Statistik. (In: Praxis der Erziehungsschule. 3. Bd. S. 201 f.) Altenburg 1889.

Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes. (In: Jahrb. d. V. f. w. Päd. 26. Jahrg.) Dresden 1894.

Kern. Grundriss der Pädagogik. 4 Aufl. Berlin 1887.

Kockel, Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen. 6. Aufl. Dresden 1893.

Landmann, Beiträge zum Märchenunterrichte. (In: Aus dem Päd. Univ.-Sem. zu Jena. 4. Heft.) Langensalza 1892.

Lange, Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. (In: Allgemeine Schulzeitung.) Darmstadt 1879.

Lange, Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben der Menschen. Plauen 1877.

Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 4. Aufl. Plauen 1891.

Lauckhard, Pädagogische Studien für Eltern und Lehrer. Neuruppin 1871.

Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres. (In: Praxis der Erziehungsschule. 2. Bd. S. 27 ff.) Altenburg 1888.

Lehmensick, Bericht über die Thätigkeit des Päd. Universitätsseminars. (In: Aus dem Päd. Universiätsseminar zu Jena. 6. Heft.) Langensalza 1895.

Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien und Leipzig 1884.

Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktive Wissenschaft. 5 Aufl. Wien 1877.

Necker de Saussure, De l'education progressive ou Etude du cours de la vie. Deutsche Übersetzung: v. Hogguer und v. Wangenheim, Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. 3 Teile. Hamburg 1836.

Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1882.

Preyer, Die Seele des Kindes. 2. Aufl. Leipzig 1884.

Preyer, Die Geistige Entwickelung in der ersten Kindheit, nebst Anweisungen für Eltern, dieselbe zu beobachten. Stuttgart, Berlin, Leipzig 1893.

Rein, Pädagogik im Grundriss. Stuttgart 1890.

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1894 f

Rein, Pickel. Scheller, Das erste Schuljahr. 5. Aufl. Leipzig 1893.

Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 3. Aufl Leipzig 1887.

Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau 1889.

Sauppe. Zur Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes. (In: Jahrb. d. V. f. w. Päd. 8. Jahrg.) Leipzig 1876.

Schindler, Theoretisch-Praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. 2 Teile. Leipzig 1876.

Scholz. E., Bericht über die Thätigkeit des Päd. Seminars. (In: Aus dem Päd. Univ.-Sem. zu Jena 3. Heft.) Langensalza 1891.

Scholz. F., Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891.

Schreber, Das Buch der Erziehung an Leib und Seele. 3. Aufl. Leipzig 1891.

Schubert, Elternfragen. (In: Aus dem Päd. Univ.-Sem. zu Jena. 5. Heft.) Langensalza 1894.

Schultze. Die Sprache des Kindes. Leipzig 1880.

Schultze. F., Deutsche Erziehung. Leipzig 1893.

Schwarz, Erziehungslehre. 2. Bd. System der Erziehung. 2. Aufl. Leipzig 1829.

Semmig, Das Kind. Tagebuch eines Vaters. 2. Aufl. Leipzig 1876.

Seyfert, Beobachtungen an Neulingen. (In: Deutsche Schulpraxis. 13. Jahrg. Nr. 11. — 14. Jahrg. Nr. 23—26.) Leipzig 1893—1894.

Siegert, Problematische Kindesnaturen. Kreuznach und Leipzig 1889.

Siegert, Die Periodicität in der Kindesnatur. Leipzig 1891.

Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig 1856.

Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857.

Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Leipzig 1855.

Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878.

Strümpell, Die Pädagogische Pathologie. Leipzig 1890.

Strümpell, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894.

Tischendorf, Warum sind Elternabende abzuhalten, und wie sind sie zweckmässig zu gestalten? Dresden 1894.

Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 3. Aufl. Dresden 1885.

Vogt, Erläuterungen zum Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 16. Jahrg. 1884 Leipzig 1885.

Volkmann. Lehrbuch der Psychologie. 3. Aufl. Cöthen 1890.

Walsemann. Das Interesse. Hannover 1884.

Wernecke, Die Praxis der Elementarklasse. Berlin 1885.

Willmann, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht Leipzig 1869

Ziller, Allgemeine Philosophische Ethik. Langensalza 1880.

Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 2. Aufl. herausg. von Vogt. Leipzig 1884.

Ziller. Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. herausg. von Just. Leipzig 1884.

Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. (Leipziger Seminarbuch. 2. Aufl.) Dresden 1886.

Erste Abteilung.

Von der Aufgabe des Schulunterrichts.

1. Kapitel.

Die Pädagogik als Wissenschaft.

Dass die Pädagogik eine Wissenschaft ist, kann heute nicht mehr zweifelhaft sein. Denn wenn als wesentliche Merkmale einer Wissenschaft ein derselben eigentümlicher Gegenstand und ein auf diesen bezügliches System von Erkenntnissen (richtig abgeleiteten Begriffen) gefordert werden: die Pädagogik verfügt über beide. Der ihr eigentümliche Gegenstand ist die Erziehung und die auf diese bezüglichen Erkenntnisse bilden ein wohlgeordnetes, in sich geschlossenes Ganze, also ein System. Die Pädagogik ist sonach die Wissenschaft von der Erziehung[1]).

Nun giebt es allerdings zweierlei Wissenschaften: solche, welche lediglich darauf ausgehen, ihren Gegenstand allseitig zu begreifen und solche, welche es sich zugleich angelegen sein lassen, gewonnene Erkenntnisse weiter zu verwerten oder anzuwenden. Jene nennt man theoretische, diese praktische Wissenschaften. Die Pädagogik gehört zu den praktischen Wissenschaften und gleicht darin der Medizin, Architektonik, Politik u. a. m.

Es handelt sich für die Pädagogik also nicht allein darum, zu begreifen, was da ist, sondern auch darum, zu verwirklichen, was da sein soll. Die verständige Beurteilung ihres Gegenstandes erweitert sich also zu einem vernünftigen Nachdenken über dessen Zweck, d. h. den Erziehungszweck[2]).

---

[1]) Herbart, Umriss. W. X. 186 f. Stoy, Encykl. S. 3. Kern, Grundriss. S. 1.

[2]) Lindner, Encykl. Handbuch. (Artikel: Wissenschaft.) S. 987.

Welches aber ist der Zweck der Erziehung? Welches sind die Mittel, denselben zu erreichen? Das sind schliesslich die beiden Fragen, um welche es sich hier handelt.

Nun läge es wohl nahe, den Erziehungszweck aus dem Erziehungsbegriffe abzuleiten. Es würde sich aber sehr bald zeigen, dass das ein vergebliches Bemühen wäre. Denn im Erziehungsbegriffe liegt nicht die geringste Hinweisung auf die Gestalt oder Bildung, welche beim Zöglinge erreicht werden soll[3]).

Ebenso wenig würde die Erziehungsgeschichte Auskunft über den richtigen Erziehungszweck geben können. Denn sie bietet entweder Forderungen, welche nicht auf ein unter allen Umständen wertvolles Ziel gerichtet sind (Rousseau, Locke u. a.), oder Weisungen, welche wegen ihres unbestimmten Inhalts nicht befriedigen können (wie z. B. Lessings und Herders „Wahre Menschlichkeit" oder Pestalozzis „Harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen und Kräfte"), oder endlich rein formale Erziehungszwecke, welche über die Art oder den Inhalt der geistigen Ausbildung im Unklaren lassen (wie z. B. Erziehe zur Selbständigkeit! Erziehe den Zögling zu seinem eigenen Erzieher! u. dgl. m.)[4]).

So ist die Pädagogik schliesslich darauf angewiesen, bei Feststellung des Erziehungszweckes die Hilfe einer andern Wissenschaft in Anspruch zu nehmen, nämlich der Ethik. Denn darüber kann kein Zweifel herrschen, dass durch die Erziehung etwas unter allen Umständen Wertvolles, etwas absolut Wertvolles, erreicht werden muss und dass dieses Wertvolle nur auf sittlichem Gebiete zu finden ist. Mit andern Worten: Der Erziehungszweck kann kein anderer sein als der Sittlichkeitszweck, die sittliche Gestaltung des Lebens, die sittliche Bestimmung des Menschen selbst.

Allerdings, eine Schwierigkeit besteht auch dann noch. Weil es nämlich nicht eine Ethik giebt, so fragt es sich: Welche Ethik soll Grundwissenschaft der Pädagogik sein und den Erziehungszweck bestimmen? Diese Schwierigkeit hebt sich aber alsbald, wenn daran festgehalten wird, dass nach dem Höchsten zu streben ist. Denn dann kann nur eine Ethik in Frage kommen, die „nicht den Wert des sittlichen Strebens in dem Gegenstande sucht, auf den es gerichtet ist, sondern in der Gesinnung, in dem Wollen selbst[5])". Eine solche Ethik aber ist die auf Kan-

[3]) Rein, Grundriss. S. 60.
[4]) Rein, Grundriss. S. 61.
[5]) Rein, Grundriss. S. 65.

tischer Grundlage aufgebaute Ethik Herbarts, die Lehre von den ethischen Ideen oder Musterbildern des Wollens. Eine Ethik zugleich, deren Übereinstimmung mit der christlichen Ethik, welche den Willen Gottes als den Idealwillen, als das Lebensgesetz hinstellt, in allen wesentlichen Punkten feststeht.

Ein Mensch, welcher den ethischen Ideen gemäss lebt, oder dessen Lebensgesetz der vollkommene Wille Gottes ist, verkörpert in sich das Ideal der menschlichen Persönlichkeit. Beharrt derselbe in diesem Zustande, so besitzt er einen sittlich-religiösen Charakter oder (nach Herbart) Charakterstärke der Sittlichkeit[6]). Hieraus aber ergiebt sich schliesslich als Erziehungszweck Herbeiführung der Übereinstimmung der künftigen Persönlichkeit des Zöglings mit dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit. Oder kürzer: Planmässige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters[7]).

Ebensowenig wie der Erziehungszweck lassen sich die Erziehungsmittel aus dem Erziehungsbegriffe oder der Erziehungsgeschichte ableiten. Die Pädagogik ist daher noch auf eine zweite Grundwissenschaft angewiesen. Welche das aber ist, liegt nahe. Denn da der Erziehungszweck auf eine planmässige Entwickelung des inneren Menschen abzielt, so kommt es vor allem darauf an, die Gesetze kennen zu lernen, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist. Und dazu verhilft allein die Psychologie[8]).

Allerdings entsteht auch hier sofort wieder die andere Frage: Welche Psychologie soll das sein? Denn es giebt ebensowenig eine einzige Psychologie, wie es eine einzige Ethik giebt. Indessen kann es schliesslich auch nicht lange zweifelhaft sein, dass diejenige Psychologie den Vorzug verdient, welche einerseits mit den Thatsachen der Erfahrung im Einklange steht und andererseits die Möglichkeit der Einwirkung auf die Bildung des jugendlichen Geistes deutlich erkennen lässt. Das aber ist die durch Herbart begründete und zu immer grösserer Leistungsfähigkeit sich entwickelnde empirische oder neuere Psychologie.

So stützt sich denn die Pädagogik auf zwei Grundwissenschaften, die Ethik, welche den Erziehungszweck, und die Psychologie, welche die Erziehungsmittel feststellt. Sie ist, was

6) Herbart, Allg. Päd. W. X, 116. Willmann I, 457.
7) Ziller, Allg. Päd. S. 22. f.
8) Rein, Grundriss. S. 71 ff.

man eine abgeleitete Wissenschaft nennt[9]). Sollte daraus aber etwa auf eine untergeordnete Stellung für sie geschlossen werden, so wäre das erst recht verfehlt. Denn alle praktischen Wissenschaften sind abgeleitete, und der Zusammenhang unter den Wissenschaften überhaupt ist ein solcher, dass strenggenommen keine einzige derselben von den übrigen völlig unabhängig bleiben kann.

Sehen wir uns die Sache gleichwohl noch von einer andern Seite an. Denn zwei Fragen insbesondere liegen jetzt nahe. Erstens: Folgt aus dem Vorigen, dass die Pädagogik unter allen Umständen eine Wissenschaft ist? Zweitens: Darf alles, was man heutzutage Pädagogik nennt, als Wissenschaft gelten?

Dass die Pädagogik nicht unter allen Umständen eine Wissenschaft ist, folgt schon ohne weiteres aus unserer Entwickelung selbst. Denn wenn sie nach derselben zu den abgeleiteten Wissenschaften gehört, so steht und fällt ihre Wissenschaftlichkeit mit den beiden Grundwissenschaften, der Ethik und Psychologie. Nicht, als ob für letztere selbst die Frage, ob man es mit Wissenschaften zu thun habe, aufgeworfen werden sollte; aber wenn sich die Pädagogik nicht auf die Ethik oder Psychologie, beziehentlich nicht auf beide stützt, dann ist sie eben keine Wissenschaft. Und darin liegt zugleich, dass nicht alles, was man heutzutage Pädagogik nennt, als Wissenschaft gelten kann. Es hat daher auch sicher Sinn, zwischen natürlicher und wissenschaftlicher Pädagogik zu unterscheiden. Die natürliche Pädagogik ist die ältere und noch heute verbreitetere Form der Pädagogik. Unsere Darlegungen aber zeigen, wodurch dieselbe zur wissenschaftlichen Pädagogik werden kann.

Als Kernpunkt unserer Auffassung erscheint schliesslich die der Pädagogik zuerkannte eigentümliche Aufgabe: Die planmässige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters[10]). An dieser Aufgabe muss daher auch festgehalten werden. Nicht nur, damit sich die Pädagogik von anderen Wissenschaften unterscheide, ihr also das wesentlichste Merkmal einer Wissenschaft erhalten bleibe, sondern auch, damit das pädagogische Thun der rechten Wertschätzung nicht entbehre.

Man versuche nur, diese Aufgabe durch eine andere zu er-

[9]) Herbart, Umriss. W. X, 186. Willmann II, 508.
[10]) Vogt, Erläut. S. 3.

setzen, und man wird bald die Richtigkeit unserer Forderung bestätigt finden. So kann namentlich in allen Fällen, in denen lediglich darauf ausgegangen wird, durch Unterricht Kenntnisse zu übermitteln, für die Pädagogik keine eigentümliche Aufgabe in Anspruch genommen werden. Das kann selbst dann nicht geschehen, wenn diese Kenntnisse an sich recht wertvolle sind und wenn ihre Übermittelung eine möglichst zweckmässige ist. Denn mit Übermittelung von Kenntnissen haben es alle Fachwissenschaften, also nicht die ausübende Pädagogik allein zu thun. Dabei zeigt sich der fachwissenschaftliche Unterricht dem pädagogischen fast immer überlegen, weil er bei allen seinen Darbietungen in streng logischer Ordnung verfahren darf, während der pädagogische Unterricht (besonders in der Volksschule) ein davon oft abweichendes psychologisches Verfahren einschlagen muss, um verständlich zu werden. Die nächste Folge davon ist ein rascheres Fortschreiten des fachwissenschaftlichen Unterrichts, die Aneignung und Beherrschung grösserer Stoffmassen in verhältnismässig kurzer Zeit, eine weitere und schlimmere Folge aber die verschiedene Wertschätzung der beiden Thätigkeiten selbst. Denn dass diese, solange die Übermittelung von Kenntnissen als Ziel betrachtet wird, zu Gunsten des fachwissenschaftlichen Unterrichts ausfallen muss, liegt nahe. Darunter aber hat namentlich die Volksschule schwer zu leiden, wie gleich gezeigt werden soll.

Die wissenschaftliche Pädagogik stellt die Person des Zöglings als das Bedeutendste in den Vordergrund; die Auffassung, deren Absehen auf Übermittelung von Kenntnissen gerichtet ist, giebt einer Sache den Vorzug. In jedem Falle wird ein Massstab für die Unterrichtsthätigkeit gewonnen.

Giebt die Person des Zöglings den Massstab ab, dann erscheint die Wirkung der Lehrerarbeit in der Oberprima eines Gymnasiums nicht bedeutender als diejenige in der Elementarklasse einer Volksschule. Denn die Hebung, welche die geistige Thätigkeit eines Elementarschülers innerhalb eines Jahres (im Sinne der der Pädagogik oben gestellten Aufgabe) erfährt, ist für die Persönlichkeit desselben doch mindestens ebenso wichtig wie die Summe der Fortschritte, welche ein Oberprimaner während derselben Zeit aufzuweisen hat.

Wird in der Sache der Massstab gefunden, so steht die Volksschule sofort weit hinter den höhern Schulen zurück. Denn ein Gesang der Ilias erscheint bedeutender als ein kleines Lesestück über den Garten und eine Gleichung dritten Grades setzt

mehr voraus als die Anwendung der Dreierreihe. Erscheint aber erst die Sache bedeutender, dann sicher bald auch die Arbeit, durch welche dieselbe erzielt wurde. Und schliesslich bildet sich aus beiden ein Urteil über die Leistungsfähigkeit des unterrichtenden Lehrers: Die Wertschätzung desselben steigt und sinkt mit dem Werte, welchen man den übermittelten Stoffen beilegt.

Ob dergleichen aber wirklich vorkommt? Im nichtpädagogischen Publikum ganz bestimmt. Ob auch im pädagogischen? Leider auch da, wie aus vielen gelegentlichen Meinungsäusserungen der Lehrer an höhern Schulen über ihre Berufsarbeit, aus dem Verhalten der Mitglieder ein und desselben Lehrerkollegiums gelegentlich der Verteilung der Klassenordinariate, aus der Abneigung der Lehrer an höhern Schulen, gemeinsam mit den Lehrern an niedern Schulen pädagogische Verhandlungen zu pflegen u. a. m.[11]), deutlich hervorgeht.

Wohin es aber führen kann, wenn nicht die Person des Zöglings, sondern die Übermittelung der Unterrichtsstoffe als Hauptsache in den Vordergrund gestellt wird, das ersehen wir z. B. aus dem Zeugnisse eines Mannes, dessen Gedächtnis die deutsche Volksschullehrerschaft (wegen der grossen Verdienste um die deutsche Sprache) nachweislich jederzeit hoch gehalten hat. Jakob Grimm war es, der sich in seiner am 8. November 1849 gehaltenen Rede über Schule, Universität und Akademie also vernehmen liess: „Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer, die in andern Ständen verunglücken, sich hinterdrein dem Lehrergeschäft als einer ihnen noch gebliebenen Zuflucht widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten. Dies soll keine Herabsetzung des Lehramts ausdrücken, sondern nur klar machen, wie es durch eine verhältnismässig niedere Kraft bedingt sei[12])."

---

11) Glücklicherweise gehören jetzt solche „Standesgenossen" nicht mehr zu den tonangebenden. Gerade die anerkannt tüchtigsten Vertreter der höhern Schulen haben das in vieler Beziehung Vorbildliche der Volksschularbeit anerkannt. Vergl. Frick a. a. O. S. 48, 82.

12) Kleinere Schriften I. S. 227.

Dies soll keine Herabsetzung des Lehramts ausdrücken? Sonderbare Versicherung, wo jedes Wort den „Schullehrer" auf die Unbedeutendheit seiner Arbeit verweist! Nein, diese Worte drücken eine Herabsetzung des Lehramts aus, sie sind ein klassisches Zeugnis über die Unbedeutendheit der Arbeit des Volksschullehrers. Man wende auch nicht ein, dass das Zeugnis der Vergangenheit angehöre. Der Mann, von dem es herrührt, ist ein zu bedeutender, und das Jahr, in dem es ausgesprochen wurde, ein in der Geschichte der Hebung des deutschen Lehrerstandes zu bemerkenswertes, als dass das Zeugnis schon jetzt übersehen werden könnte. Wie aber kommt Jakob Grimm dazu, sich in solcher Weise über die Volksschullehrerarbeit zu äussern? Das ist schliesslich die Frage, um derenwillen wir überhaupt das Urteil anführten. Nun, die Antwort darauf ist keine andere als diese: Jakob Grimm erkannte die Pädagogik nicht als Wissenschaft in unserm Sinne an, während er die Fachwissenschaften, voran seine Sprachwissenschaft, überaus hoch stellte.

Rechnen wir ihm solches trotzdem nicht zu hoch an! Denn auch heutzutage giebt es noch genug Leute, und darunter sogar Lehrer, welche im Grunde nicht anders denken als Grimm. Oder beweisen die zahlreichen, alljährlich in Deutschland erscheinenden Programme der höhern Schulen nicht, dass rein philologische, mathematische und naturwissenschaftliche Untersuchungen für viele (vielleicht die meisten) der beteiligten Lehrer ungleich grössere Bedeutung haben als die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen? Und die Festreden, welche bei Schulfeierlichkeiten gehalten werden, nehmen denn diese etwa viel Rücksicht auf die anwesenden Zöglinge, verdanken denn sie durchweg pädagogischen Erwägungen ihre Entstehung?

Kann man sonach nicht einmal behaupten, dass seitens aller Lehrer die der Pädagogik gestellte eigentümliche Aufgabe gebührend berücksichtigt werde; so darf man sich auch nicht wundern, wenn bei Nichtlehrern die Würdigung derselben in der Regel ganz ausbleibt. Der Grund liegt, wie gesagt, in dem Umstande, dass es immer noch viele Pädagogen und Nichtpädagogen giebt, die mit oder ohne Absicht die Sache (Aneignung des Unterrichtsstoffes) höher stellen als die Person (Charakterentwickelung des Zöglings). Soll daher die Pädagogik mehr als bislang gewürdigt werden, so muss vorerst hierin Wandel eintreten. Die Folge wird dann sicher sein, dass man die Pädagogik als Wissenschaft anerkennt, dass man die Erfolge der Schularbeit mit dem richtigen Massstabe misst

und schliesslich dem Lehrerstande, insbesondere auch dem Volksschullehrerstande, diejenige soziale Stellung zugesteht, welche Ärzten, Architekten, Geistlichen u. s. w. schon seit langem zugestanden worden ist.

Gewiss, die Sachen, die in der Volksschule jahraus, jahrein an die Kinder herangebracht werden, können an sich niemandem imponieren, denn jeder halbwegs Gebildete verfügt über dieselben: die planmässige Entwickelung der jungen Menschenseele aber, das ist eine feine Kunst, die sich jeder andern ebenbürtig an die Seite stellen darf, zugleich eine Kunst, die ohne tiefere wissenschaftliche Studien gar nicht erlangt werden kann.

Der Zweck dieses Eingangs-Kapitels wäre erreicht, wenn es uns einerseits gelungen wäre, die Pädagogik durch Hervorhebung ihrer eigentümlichen Aufgabe als Wissenschaft zu kennzeichnen, und wenn wir anderseits überzeugt hätten, dass von der Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft die Wertschätzung der Schularbeit, insbesondere auch der Volksschularbeit, sowie das Ansehen des Lehrerstandes abhängt. Eins nur möchten wir noch hinzufügen. Dank über das Grab hinaus schuldet jeder Lehrer, der von der hohen Bedeutung seines Berufes durchdrungen ist, den Männern, welche es sich zur Lebensaufgabe machten, der Pädagogik zum Range einer Wissenschaft zu verhelfen. Zu diesen Männern gehören aber zweifelsohne diese drei: Herbart, Ziller, Stoy. Wahrlich, sie haben durch ihre auf die Hebung der Pädagogik gerichteten Bestrebungen auch für die Hebung der Schule und des Lehrerstandes mehr gethan als viele andere, welche sich durch Majoritätspädagogik und Wortfreundlichkeit Massenbeifall zu erwerben wussten. Ehre darum ihrem Andenken! —

2. Kapitel.

Der erziehende Unterricht.

Die der Pädagogik eigentümliche Aufgabe, „die planmässige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters", fordert nun ihre Lösung. Familie und Schule vor allem sind berufen, dieselbe durchzuführen. Hier aber handelt es sich hauptsächlich um den Anteil der Schule an der Lösung. Durch welche Mittel vermag die Schule die von der Pädagogik gestellte Aufgabe zu lösen? Das ist die Frage. Oder, was dasselbe ist: „Welche Mittel und Wege

bieten sich dem Erzieher dar zur Annäherung des Zöglings an den obersten Erziehungszweck“[1])?

Die Schule, so lautet die Antwort, verfügt in der Hauptsache nur über zwei Mittel: Unterricht und Zucht[2]). Davon ist wieder der Unterricht das der Schule eigentümlichste Arbeitsfeld, um dessenwillen ja auch die Familie in erster Linie ihr die Ausbildung der Kinder überträgt. Im allgemeinen liegt dem Unterrichte ob, auf den Gedankenkreis (Vorstellungskreis) des Zöglings einzuwirken, so zwar, dass er denselben klärt, berichtigt und erweitert, ohne dabei die Aufgabe der Pädagogik, den obersten Erziehungszweck, aus dem Auge zu verlieren. In Rücksicht auf diese Aufgabe kann seine Einwirkung natürlich nur eine mittelbare sein. Bei der Zucht ist es anders. Diese strebt eine unmittelbare Einwirkung an, indem sie fortgesetzt den Zögling zum Wollen und Handeln anregt. Man könnte die Zucht daher auch als Charakterbildung im engern Sinne bezeichnen[3]).

Bei den Untersuchungen, welche uns weiterhin beschäftigen sollen, kommt hauptsächlich der Unterricht in Betracht. Und auch da müssen wir noch eine Beschränkung eintreten lassen. Auszuscheiden ist nämlich jeder Unterricht, der nicht im Dienste des obersten Erziehungszweckes, wie er in der der Pädagogik gestellten Aufgabe zum Ausdrucke gelangt, steht. Wir haben es also nur mit demjenigen Unterrichte zu thun, der unter dem Namen „erziehender Unterricht“ durch Herbart in die Pädagogik eingeführt und in neuerer Zeit mehr und mehr bekannt und anerkannt worden ist. Kurz, die Sache liegt so: Der oberste Erziehungszweck, wie ihn die der Pädagogik gestellte Aufgabe fasst, fordert „die planmässige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters“ von der Schule; die Schule erachtet den „erziehenden Unterricht“ als hauptsächlichstes Mittel, diesen Zweck zu erreichen. Versuchen wir daher zunächst, den Begriff des „erziehenden Unterrichts“ möglichst klar und deutlich darzustellen.

Als Aufgabe oder Ziel gilt der Pädagogik der sittlich-

---

[1]) Rein, Grundriss. S. 73.

[2]) Als beiden vorausgehend können allerdings diejenigen Massregeln in Haus und Schule gelten, welche zur Aneignung einer Reihe mittelbarer Tugenden (bewusstloser Gewöhnungen) führen, wie Stillsitzen, Pünktlichkeit u. s. w. Doch sind das immerhin schon Anfänge der Zucht und darum nicht als etwas Besonderes hier anzuführen.

[3]) Kern, Grundriss. S. 6. — Ziller, Grundlegung. S. 150 ff.

religiöse Charakter. Herbart, welcher diese Aufgabe stellte, versteht unter Charakter überhaupt: „Die dauernde Bestimmtheit des Willens“[4]). Das will heissen: Das entschiedene Wollen (oder Nichtwollen) einer Person, welches unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt. Man hat es also im Charakter mit einer Erscheinung des Willens zu thun, und die Charakterbildung setzt eine zweckmässige Beeinflussung des Wollens voraus[5]). Diese Beeinflussung wird zweckmässig sein, wenn es gelingt, das Wollen so zu bestimmen, dass es unter gleichen Verhältnissen unverändert bleibt. Dieses wieder setzt eine Einsicht, eine Beurteilung voraus, welche nur durch Bildung des Gedankenkreises, also durch Unterricht, gewonnen werden kann.

Doch noch mehr. Es handelt sich nicht um einen Charakter überhaupt, sondern um einen sittlich-religiösen Charakter. Das will heissen: Die Pädagogik hat es nur mit demjenigen entschiedenen Wollen (oder Nichtwollen) zu thun, welches auf das Gute (Sittliche) gerichtet ist und dem die Überzeugung innewohnt, dass unter dem Beistande Gottes die Verwirklichung dieses Guten (Sittlichen) gelingen müsse. Die Pädagogik denkt sich also das anzustrebende Wollen mit einem ganz bestimmten Inhalte verknüft und in ganz besonderer Weise sich verwirklichend. Diesen bestimmten Inhalt und diese besondere Weise vermag sie aber erst recht nur durch den Unterricht, durch Einwirkung auf den Gedankenkreis des Zöglings, zu erreichen.

Der Gedankenkreis des Zöglings ist die Stelle, wo der ausübende Pädagog einsetzt. Ihm gilt es als zweifellos, dass der Gedankenkreis, der Besitz klarer durchgebildeter Gedankenmassen, einen bestimmenden Einfluss auf das Wollen ausübt. Der Zusammenhang beider gilt ihm als ein so enger, dass er sich ein Wollen, losgelöst und isoliert von allem Vorstellen, überhaupt nicht denken kann. Denn Wollen ist ein Begehren, das mit der Einsicht von der Erreichbarkeit des Begehrten verbunden ist, und sittlicher Wille ist ein solcher, der von der Güte des Gewollten überzeugt ist[6]).

Aus der Abhängigkeit des Wollens vom Gedankenkreise ergiebt sich für den Unterricht also die Möglichkeit, das Wollen des Zöglings zu beeinflussen. Er soll es so beeinflussen, dass es ein sittlich-religiöses Wollen werde. Da das aber einen sittlich-

4) Werke XI, 467. Willmann I, 286. Rein, Encykl. Handbuch. I, 517.
5) Lindner, Encykl. Handbuch. S. 143. Rein, Encykl. Handbuch I. 521.
6) Rein, Encykl. Handbuch I, 523.

religiösen Gedankenkreis voraussetzt, so besteht die Aufgabe des Unterrichts im allgemeinen darin, einen solchen Gedankenkreis auszubilden.

Das Religiöse im Gedankenkreise gipfelt in der Überzeugung, dass die Verwirklichung des Guten unter dem Beistande Gottes gelingen müsse. Das Sittliche kommt in der Schätzung der Dinge nach ihrem wahren Werte zur Erscheinung. Diese Schätzung aber setzt nicht nur Einsicht in das Wesen der Dinge, sondern auch Beherrschung dieser Einsicht durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen voraus. Solcher Ideen giebt es nach Herbart[7]) fünf: 1. Die Idee der innern Freiheit, welche als völlige Übereinstimmung des Wollens mit der praktischen Einsicht, als ein bedingungsloses Wollen des Wahren oder Rechten bezeichnet werden darf; 2. die Idee der Vollkommenheit, welche dem höchsten Grade von Willensstärke zustrebt, ein durchaus kräftiges, reiches und vielseitiges Wollen fordert; 3. die Idee des Wohlwollens, d. i. die selbstlose Hingabe an das Wohl anderer Menschen, die Nächstenliebe, wie sie die christliche Religionslehre aufgefasst wissen will; 4. die Idee des Rechts, welche ihr Absehen auf Vermeidung, beziehentlich Ausgleichung jeglichen Streites richtet; 5. die Idee der Billigkeit, welche die gerechte Vergeltung zugefügter Wohl- oder Wehethaten fordert.

Wir können hier nicht näher auf diese Ideen eingehen, nur bemerken wollen wir noch, dass jeder derselben ein Willensverhältnis zu Grunde liegt, dieses Willensverhältnis aber mindestens zwei Willen voraussetzt. Letztere können sich in ein und derselben Person vorfinden, — das führt auf die erste und zweite Idee, — oder sie können zwei oder mehreren Personen angehören, — das führt zur dritten, vierten und fünften Idee. In diesen fünf Ideen sind alle Verhältnisse, in welche ein Wille zu einem andern treten kann, enthalten, sie umfassen also alle Fälle des menschlichen Wollens. Verbunden in der Einheit des Bewusstseins, machen sie in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus. Und so erscheinen sie auch besonders geeignet, bestimmend auf den gesamten Inhalt des Gedankenkreises einzuwirken, also die Entwickelung des sittlichen Gedankenkreises durch den Unterricht zu fördern.

7) Herbart, Allg. prakt. Philosophie. W. VIII. Rein, Encykl. Handbuch I, 95. Ziller, Allg. Phil. Ethik. S. 133 ff.

Wir fanden oben, dass es Aufgabe des Unterrichts sein müsse, einen sittlich-religiösen Gedankenkreis auszubilden, nachdem wir erkannt hatten, dass das Wollen vom Gedankenkreise abhängig sei. Halten wir an dieser Aufgabe des Unterrichts fest, so wird derselbe mit dem obersten Erziehungszwecke in enge Verbindung gebracht. Nicht Übermittelung von Kenntnissen ist dann sein Hauptgeschäft, sondern Gewinnung einer dem sittlich-religiösen Wollen und dadurch dem sittlich-religiösen Charakter dienlichen sichern Grundlage. Dadurch erhält der Unterricht ein Gepräge, das ihn als wichtigen Bestandteil der Erziehung selbst, als „erziehenden Unterricht" erscheinen lässt. Das aber ist der Unterricht, den Herbart fordert, wenn er sagt: „Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen grossen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiss, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt[8])."

Den Begriff des „erziehenden Unterrichts" dürfen wir nach diesem wie folgt fassen: Es ist derjenige Unterricht, welcher sich die Ausbildung eines sittlich-religiösen Gedankenkreises in der Absicht, eine wertvolle Grundlage für das im sittlich-religiösen Charakter zur Erscheinung kommende entschiedene Wollen zu gewinnen, zur Aufgabe macht[9]).

Den erziehenden Unterricht nennt man wohl auch den pädagogischen und stellt ihn dem unpädagogischen (nichterziehenden) gegenüber. Um dem Begriffe des erziehenden Unterrichts noch grössere Klarheit zu geben, wollen wir uns auch das Wesen des nichterziehenden oder unpädagogischen Unterrichts vergegenwärtigen[10]).

Der unpädagogische Unterricht, obwohl er verschiedene Formen annehmen kann, betrachtet doch stets die Aneignung einer gewissen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten als seine Hauptaufgabe. Dabei ist es irgend ein äusserer Vorteil (Nutzen), welcher dem Schüler aus dieser Aneignung erwachsen soll, z. B. das spätere Fortkommen, die Stellung in der Gesellschaft, der Zeitvertreib u. dgl. m. Es handelt sich also um besondere

8) Herbart, Allg. Päd. (Einleitung). W. X, 18. Willmann I, 348.
9) Ziller, Grundlegung. S. 170.
10) Ziller, Grundlegung. S. 12 ff.

Zwecke, Einzelzwecke, nicht darum, den Schüler überhaupt zu heben, den ganzen Menschen zu vervollkommnen. So kann dieser Unterricht auch nur dazu beitragen, der künftigen Person des Schülers einen relativen Wert zu verleihen, sie z. B. erwerbsfähig machen. Alsdann ist die Bildung, die er gewährt, auch nur eine intellektuelle: Wissen und Können werden unmittelbar in den Dienst der Praxis gestellt. Daher erscheint dem unpädagogischen Unterrichte auch dasjenige Lehrverfahren als das beste, welches am schnellsten und sichersten und unter den geringsten Anstrengungen zu Kenntnissen und Fertigkeiten verhilft. Es giebt Anstalten, deren Bestimmung es mit sich bringt, einen derartigen Unterricht zu erteilen. Das sind die mancherlei Berufs- und Fachschulen. Auch der Lehrmeister in der Werkstätte erteilt diesen Unterricht, und es wäre unverständig, einen Vorwurf erheben zu wollen, namentlich dann, wenn ein glücklicher Zufall es fügt, dass die sittliche Persönlichkeit des Lehrers oder Lehrmeisters eine erziehende Wirkung auf die Schüler ausübt. Das ändert sich aber sofort, wenn unpädagogischer (nichterziehender) Unterricht z. B. in der Volksschule erteilt wird, wenn die Zöglinge derselben im Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w. nur deshalb unterrichtet werden, weil sie in ihrem künftigen Berufe dergleichen brauchen, oder weil ein anderes äusseres Bedürfniss es erheischt.

Ob heutzutage thatsächlich noch solch unpädagogischer Unterricht in der Volksschule erteilt wird, soll hier nicht untersucht werden. Die Versuchung, ihn zu erteilen, liegt aber aus zwei Gründen stets nahe. Einerseits ist dieser unpädagogische Unterricht sehr geeignet, viel examinierbares Wissen aufzuspeichern und tüchtige Fertigkeiten auf einzelnen Gebieten zu erzielen; anderseits ist es Thatsache, dass viele, vielleicht die meisten Eltern einen andern Unterricht als diesen von der Schule gar nicht erwarten, ja denselben unter Umständen sogar fordern. Es gilt hier eben Goethes Wort: „Nicht allen Menschen ist es eigentlich um Bildung zu thun. Viele wollen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden oder ein Rezept zu irgend einer Art von Glückseligkeit."

Hierzu noch zwei Aussprüche Herbarts. In der „Allgemeinen Pädagogik" (1806 erschienen) heisst es[11]):

„Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von

11) Werke X, 11. Willmann I, 341.

Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des blossen Vorteils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich eben so gleichgiltig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen."

Im „Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835 und 1841 erschienen) steht[12]):

„Bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgiltigen Zwecken, die Absicht, solches oder anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm tuto, cito, jucunde die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterrichte wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden Unterichte."

So hat denn jeder Lehrer durchaus Veranlassung, die hohe Aufgabe, welche der erziehende Unterricht ihm stellt, unverrückt im Auge zu behalten, damit seine Schule nicht zur blossen Lehranstalt, er selbst nicht zum blossen Lehrmeister herabsinke.

Wir sagten oben, jeder nichterziehende Unterricht verleiht der künftigen Person des Schülers nur einen relativen Wert. Der erziehende Unterricht soll ihr aber einen absoluten Wert verleihen. Letzterer kann niemals im blossen Wissen und Können, sondern nur in der Reinheit der Gesinnung und dem daraus hervorwachsenden persönlichen Wollen liegen. Das ist schliesslich auch die Auffassung des Christentums. Das Neue Testament verurteilt in den schärfsten Ausdrücken alles Wissen, das ohne Einwirkung auf die Gesinnung und den Willen bleibt, das den Menschen dem Ideale der Persönlichkeit, das in Christo gegeben ist, nicht näher bringt.

Die religiöse Form der Sittlichkeit ist der thätige Glaube. Daher ist es selbstverständlich, dass der erziehende Unterricht auch zu diesem führen will. Damit aber sind wir zugleich auf der Höhe seiner Aufgabe angelangt, bei dem, was der künftigen

12) Werke X, 208. Willmann II, 531.

Persönlichkeit des Zöglings die wahre Würde verleiht und vor Gott rechtfertigt.

So soll denn der erziehende Unterricht den ganzen Menschen erfassen; was er bietet, es soll in jedem Falle wertvoll bleiben, mag der Zögling später ergreifen, was er will, mag er in irgend eine Lebensgemeinschaft eintreten. Aus der Volksschule insbesondere soll der erziehende Unterricht eine Menschenschule machen, wie sie Pestalozzi vorschwebte. Selbst die Unterrichtsfächer, welche ihr Absehen scheinbar nur auf Aneignung gewisser Fertigkeiten richten, wie Zeichen- und Handarbeitsunterricht, sollen von ihm durchdrungen werden. Der Zeichenunterricht der Volksschule soll keine Musterzeichner, Bauhandwerker u. dgl. ausbilden, er soll aber Auge und Hand des Schülers üben, Sinn für Ebenmass und schöne Formen wecken und pflegen. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten soll nicht für einen bestimmten Industriezweig vorbereiten, er soll aber nicht minder wie der Zeichenunterricht die Ausbildung des Auges und der Hand der Schülerinnen fördern, sie denkend arbeiten lehren, Sinn für geschmackvolle Ausführung auch der einfachsten Arbeiten, wie sie sich als Bedürfnis in jeder Familie herausstellen, wecken.

Einem möglichen Einwande wollen wir indessen doch gleich noch begegnen. Es könnte nämlich die Meinung entstehen, der erziehende Unterricht, weil er nicht auf das Nützliche gerichtet sei, vernachlässige die Bedürfnisse des praktischen Lebens in unverantwortlicher Weise. Gegen eine solche Meinung spricht aber entschieden zweierlei. Erstens der Umstand, dass der erziehende Unterricht bestrebt ist, den ganzen Menschen zu erfassen, dass er sein Absehen auf eine Hebung der gesamten geistigen Thätigkeit des Zöglings richtet und daher nicht nur eine gute, sondern die beste Vorbereitung für das sogenannte praktische Leben bietet. Zweitens die Thatsache, dass er grundsätzlich überall darauf Bedacht nimmt, das Wissen in ein Können überzuführen, neben den Kenntnissen die Fertigkeiten zu betonen, dass er also etwas anstrebt, was einer unmittelbaren Beeinflussung des Wollens, einer Anleitung zum Handeln gleichkommt[13]).

Und doch giebt es noch etwas, was da sein muss, wenn der erziehende Unterricht schliesslich nicht eben so wertlos wie sein Gegenteil, der nichterziehende Unterricht, bleiben soll. Das Wissen,

[13]) Ziller, Grundlegung. S. 33.

welches den Inhalt des Gedankenkreises bildet, auch wenn es den sittlichen Ideen durchaus entspricht, ist eben noch nicht die Sittlichkeit selbst, denn diese lässt sich nicht vom Wollen und Handeln trennen[14]). Würde also der erziehende Unterricht nur dafür sorgen, dass ein sittlich-religiöser Gedankenkreis entstände, dann aber teilnahmlos warten, bis ein entsprechendes Wollen sich zeigte oder nicht, so trüge er wenig oder nichts zur Charakterbildung bei. Auch die Ausbildung in gewissen Fertigkeiten, für welche der Unterricht noch thätig wäre, würde daran kaum etwas ändern.

Was aber ist es, das wir an dieser Stelle vom erziehenden Unterrichte unbedingt noch fordern müssen? Es ist eigentlich schon angedeutet worden. Nicht nur ein den sittlichen Ideen untergeordnetes Wissen soll der Unterricht erzeugen, sondern er soll auch dafür sorgen, dass diesem Wissen die zum Wollen hintreibende Kraft innewohne. Das erst ist der eigentliche Kern der Sache. So sehr, dass die Frage: Wohnt dem durch den Unterricht erzeugten Wissen eine zum Wollen hintreibende Kraft inne? zum Schiboleth für den erziehenden Unterricht gemacht werden könnte. Und so gelangen wir zu einem neuen, ausserordentlich wichtigen Begriffe der wissenschaftlichen Pädagogik, zu dem Interesse, genauer dem vielseitigen Interesse.

3. Kapitel.

Das Interesse.

Dem durch den Unterricht erzeugten Wissen soll eine zum Wollen hintreibende Kraft innewohnen, so lautet die neue Forderung. Ist dieselbe erfüllbar? Das ist zunächst zu ermitteln[1]).

Das Wissen an sich ist vorerst nichts weiter als ein ruhender, gleichgiltiger Vorrat von Kenntnissen, eine Summe vollendeter, klarer Vorstellungen. Hat es dabei sein Bewenden, dann kann sich kein Wollen daraus entwickeln. Es ist aber möglich, mit dem Wissen zweierlei zu verbinden: Eine dauernde, innige Wertschätzung der Gegenstände, auf welche es sich bezieht, und eine anhaltende, weiterstrebende Selbstthätigkeit innerhalb des betreffenden Wissensgebietes. Oder, was dasselbe besagen will, das Wissen kann

14) Kern, Grundriss. S. 17.

1) Ziller, Grundlegung. S. 154 ff.

in die Sphäre des Gemüts eindringen als ein Empfundenes (Wertschätzung) und als ein Belebendes (Selbstthätigkeit)[2]).

Beides aber kann der Unterricht leisten. Denn bereits in der Wahl der Gegenstände des Wissens liegt eine Bevorzugung, eine Wertschätzung derselben andern, nicht gewählten Gegenständen gegenüber, welche nicht wirkungslos auf den Zögling bleiben kann. Versteht es aber der Unterricht auch noch, diese Gegenstände dem Zöglinge recht nahe zu führen, so zwar, dass derselbe gern und wiederholt bei ihnen verweilt, sich für sie erwärmt, so kann es schliesslich nicht fehlen, dass die Wertschätzung derselben, welche zunächst nur auf seiten des Lehrers und der Schule zu finden war, sich auch beim Zöglinge einstellt[3]).

Die weiterstrebende Selbstthätigkeit innerhalb eines Wissensgebietes bezeichnet so ziemlich dasselbe wie Wissbegierde und Fortbildungstrieb. Sie hängt mit der Wertschätzung der Gegenstände des Wissens aufs engste zusammen. Denn erscheint das Gewusste wertvoll, so stellt sich nicht allein der Wunsch ein, im ungeschmälerten Besitze desselben zu bleiben, sondern auch das Bedürfnis, sich wiederholt mit demselben zu beschäftigen, demselben neue Seiten abzugewinnen, es zu erweitern, überhaupt zu vervollkommnen. Etwaigen Widerständen wird dabei wirksam begegnet; denn sobald das Gewusste ein wertvoller Besitz geworden ist, drängt es auch, demselben (besonders Minderwertigem gegenüber) Geltung zu verschaffen.

Die Möglichkeit, eine dauernde und innige Wertschätzung der Gegenstände des Wissens und eine anhaltende, weiterstrebende Selbstthätigkeit mit dem Wissen des Zöglings zu verknüpfen, wäre damit nachgewiesen. Fassen wir aber beides, die innige Wertschätzung und die weiterstrebende Selbstthätigkeit, zusammen, so erhalten wir das, was Herbart unter dem Namen Interesse in die Pädagogik eingeführt hat[4]). Zugleich erhellt, dass dieser eigentümliche Seelenzustand die Ruhe des Gedankenkreises aufhebt und schon dadurch das Wollen begünstigt. Denn ein Wollen ohne Be-

[2]) Rein, Grundriss. S. 80.

[3]) Diese Wertschätzung der Gegenstände des Wissens (oder des Gewussten) ist übrigens nicht zu verwechseln mit der Wertschätzung des Wissens an sich; letztere würde einen Zustand der Selbstzufriedenheit, also einen Stillstand bedeuten und deshalb nicht hierher gehören.

[4]) Herbart, Allg. Päd. X, 51. Willmann I, 387. Herbart, Umriss. X, 210. Willmann II, 533. Ziller, Allg. Päd. S. 177. Grundlegung. S. 156.

wegung innerhalb des Gedankenkreises, gewissermassen ein ruhendes Wollen, ist ja unmöglich. Überhaupt aber deutet alles darauf hin, dass das Interesse das Bindeglied ist, dessen der Unterricht bedarf, um das Wissen in Wollen überzuführen.

Der Begriff des Interesses darf nach diesem wie folgt gefasst werden: Das Interesse ist die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewusste nicht allein festzuhalten, sondern auch immer vollkommener zu gestalten.

Dass der hier gewonnene Begriff aber mit dem übereinstimmt, was Herbart selbst über das Interesse lehrte, ergiebt sich ausser vielen andern aus folgender Stelle.

„Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür“ [5]).

Leider lässt sich der so überaus wichtige Begriff durch eine kurze deutsche Bezeichnung nicht wiedergeben. Denn einige Ausdrücke, wie z. B. „Sinn für etwas haben,“ „für etwas eingenommen sein,“ „Lust zur Sache haben“ u. s. w. nähern sich demselben nur. Auch darf nicht übersehen werden, dass der dem bekannten Imperative: „Unterrichte interessant!“ zu Grunde liegende Begriff von Interesse mit dem Herbartischen nichts gemein hat [6]). Denn das Interesse dieses Imperativs besagt nur eine augenblickliche günstige Disposition des Geistes, den Unterrichtsstoff aufzunehmen. Diese Disposition kann schwinden, sobald die Aufnahme erfolgt ist. „Unterrichte interessant!“ heisst also: Errege Interesse für das, was gelernt werden soll! Das Interesse ist also das Mittel, das Lernen der Zweck. Ganz anders das Interesse in unserm Sinne. Hier kehrt sich dieses Verhältnis geradezu um: Das Lernen ist das Mittel, das Interesse (für das Gelernte) der Zweck. Nicht eine augenblickliche Disposition des Geistes soll dieses Interesse sein, sondern ein anhaltender, fortdauernd anregender Geisteszustand. Das

[5]) Umriss. X, 210. Willmann II, 533.
[6]) Willman, Päd. Vorträge. S. 4.

Lernen kann mit der Zeit des Unterrichts aufhören, das Wissen vergehen, das Interesse für das Gelernte aber soll bleiben[7])!

In seinem „Pädagogischen Gutachten“ (1818) sagt Herbart: „Es ist eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältnis nun kehre ich um. Das Lernen soll dazu dienen, dass Interesse aus ihm entsteht. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“[8])

Damit soll natürlich nicht gesagt sein, dass es gar keine Förderung bedeute, wenn man „interessant“ unterrichte. Im Gegenteil, auch wir sind der Ansicht, dass der angezogene pädagogische Imperativ volle Beachtung verdiene. Sagt doch Herbart selbst: „Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts“[9])! Aber wir meinen auch, dass das ganz von selbst geschehen werde, sobald man nur daran festhalte, dass das Interesse Lernzweck sei. Denn wer dauerndes Interesse für die Gegenstände des Wissens im Zöglinge erzeugen will, der wird sicher auch alles, was das Lernen an sich begünstigt, beachten. Er wird die Stoffe so auswählen und in einer solchen Form darbieten, dass sie die Aufmerksamkeit seiner Hörer fesseln. Er wird die Aufnahme und Aneignung des Neuen soviel als möglich zu erleichtern suchen. Er wird für Abwechslung sorgen, um der Ermüdung vorzubeugen. Er wird seinen Zöglingen ab und zu eine Überraschung bereiten, welche freudig erregt. Kurz, er wird alles thun, was die Lernlust immer wieder von neuem anregt.

So schliesst denn die eine Forderung die andere nicht nur nicht aus, sondern sie begünstigt dieselbe. Und eben deshalb verdient der pädagogische Imperativ: „Unterrichte interessant!“ auch unsere Beachtung. Aber auch nur deshalb. Denn wer sich damit begnügen wollte, der würde das „Wissen“ und nicht das „Wollen“ als Unterrichtszweck betrachten, diesen Zweck wohl auch mehr oder weniger gut erreichen, keinesfalls aber erziehenden Unterricht erteilen.

Woran erkennt der Erzieher aber, ob es ihm gelungen ist,

---

7) Kern, Grundriss. S. 19.
8) Werke XI, 279. Willmann II, 81.
9) Allg. Päd. X, 60. Willmann I, 400.

das echte Interesse in den jungen Seelen zu erregen und zu erhalten? Das sagt Herbart mit folgenden trefflichen Worten: „Wo nicht der durchgehends frohe Fleiss der Schüler verkündigt, dass sie gern arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte, und wenn auch Examina und Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate lieferten“[10]).

4. Kapitel.

Die psychologischen Bedingungen des Interesses.

Das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen ist von so grosser Bedeutung für den erziehenden Unterricht, dass wir über die Mittel und Wege, es herbeizuführen, noch mehr Klarheit erlangen müssen, als unsere bisherigen Untersuchungen zu geben vermögen. Fassen wir es daher auch als rein psychischen Vorgang auf.

Heute bedarf es keiner Rechtfertigung mehr, wenn man bei psychologischen Erörterungen nur auf die neuere Psychologie Bezug nimmt[1]). Diese unterscheidet bekanntlich kein Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungs-Vermögen, sondern nur Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Als das Ursprüngliche in der Seele gelten die Vorstellungen; als von diesen in gewisser Weise abhängig betrachtet sie die Gefühle und Begehrungen. Es kann in der Seele wohl Vorstellungen geben, mit denen weder Gefühle noch Begehrungen verbunden sind, aber niemals Gefühle und Begehrungen, welche nicht mit Vorstellungen (klaren oder dunkeln) im Zusammenhange stehen. Dabei zeigt sich in allem psychischen Geschehen strenge Gesetzmässigkeit; man gewinnt die Überzeugung, dass die gesamte Entwickelung der Seele einen nicht minder gesetzmässigen Verlauf als diejenige irgend eines Organismus nimmt. Darauf näher einzugehen, ist hier zwar nicht der Ort; doch erfordert der Nachweis, dass es einen Übergang vom Vorstellen zum Wollen giebt und dass derselbe als Interesse sich äussert, immerhin, dass wir uns über einige Grundgesetze des Vorstellungslebens der Seele Klarheit verschaffen.

10) Werke XI, 384. Willmann II, 23.

1) Zum Studium sind zu empfehlen: Herbart, Psychologie. Herbart, Briefe. X, 345 ff. Volkmann, Lehrbuch. Ballauf, Drbal, Lindner u. a.

Da ist denn zunächst daran zu erinnern, dass die Seele nach und nach zahllose Vorstellungen in sich aufnimmt, deren jede danach strebt, in das Bewusstsein einzutreten. Thatsache aber ist, dass gleichzeitig nur eine oder doch nur wenige Vorstellungen im Bewusstsein wirklich auftreten können, ein Zustand der mit dem Namen Enge des Bewusstseins bezeichnet wird. Daraus aber, dass jede Vorstellung den Inhalt des Bewusstseins bilden möchte, in Wirklichkeit jedoch nur einzelnen Vorstellungen und zwar nacheinander das gelingen kann, entsteht eine Bewegung, eine Wechselwirkung der Vorstellungen, gewissermassen ein Kampf aller gegen alle.

Wollen wir diese Wechselwirkung etwas genauer kennen lernen, so sind vor allem die Vorstellungen übersichtlich zu gruppieren. Das wird möglich, wenn ihr Inhalt zum Einteilungsgrunde gemacht wird. Denn dann lassen sich unterscheiden: 1. Qualitativ gleiche und 2. qualitativ ungleiche Vorstellungen. Letztere wieder können sein: a) Disparate (verschiedenartige) oder unvergleichbare, d. i. Vorstellungen mit durchaus ungleichem Inhalte, wie z. B. gelb und süss, Laut und Buchstabe; b) konträre (entgegengesetzte) oder vergleichbare, d. i. Vorstellungen mit teilweis gleichem Inhalte, wie z. B. süss und sauer.

Die Wechselwirkung, in welche die Vorstellungen dieser Gruppen treten, verläuft nun auf folgende Weise: 1. Gleiche Vorstellungen vereinigen sich zu einer einzigen Vorstellung, welche an Stärke (Intensität) jede der einzelnen Vorstellungen, aus denen sie entstand, übertrifft. Es findet hierbei eine vollkommene Verschmelzung (Komplikation) statt. 2. Disparate Vorstellungen vereinigen sich bei gleichzeitigem Zusammentreffen im Bewusstsein zu einer zusammengesetzten Vorstellung. Auch hierbei findet eine vollkommene Verschmelzung der Vorstellungen statt. So entsteht aus mehreren gleichzeitig auftretenden disparaten Vorstellungen die zusammengesetzte Vorstellung (Anschauung) eines Dinges (z. B. die der Levkoje aus Gestalt, Farbe, Geruch). 3. Konträre Vorstellungen hemmen sich gegenseitig, d. h. sie wirken gegeneinander und verschwinden infolgedessen teilweis oder ganz aus dem Bewusstsein (sinken unter die Schwelle des Bewusstseins, werden verdunkelt)[2]). Dabei hört jedoch keine der Vorstellungen für immer auf, sondern nur das Vorstellen erleidet eine Unterbrechung (teilweise oder ganz). Erfolgt ein teilweises Ver-

[2]) Drbal, Lehrbuch. S. 84.

schwinden der Vorstellungen, so ist der verschwindende zugleich der hemmende Teil gewesen, sodass also mit seinem Verschwinden auch das Hindernis der Vereinigung wegfällt. Vereinigen können sich dann die im Bewusstsein verbleibenden Restbestände der konträren Vorstellungen. Das giebt eine zusammengesetzte Vorstellung, welche aus einer unvollkommenen Verschmelzung (Verschmelzung der ungehemmten Reste) hervorgeht.

Die Beobachtung lehrt, dass teilweise oder auch vollständig gehemmte, also aus dem Bewusstsein verschwundene (verdunkelte) Vorstellungen plötzlich wieder vollständig im Bewusstsein erscheinen, d. h. den Charakter ungehemmter Vorstellungen wieder annehmen. Das kann nur dadurch möglich geworden sein, dass der hemmende Einfluss der konträren Vorstellung beseitigt wurde. Die Beseitigung wiederum setzt den Eintritt der konträren Vorstellung in eine neue Wechselbeziehung voraus. Und so darf man annehmen, dass die Vorstellungen fortwährenden Veränderungen in ihren Beziehungen zu einander ausgesetzt sind. Dadurch aber kann es kommen, dass einzelne Vorstellungen an Klarheit gewinnen (Steigen der Vorstellungen) oder verlieren (Sinken der Vorstellungen).

Es darf nach diesem angenommen werden, dass keine in der Seele entstandene Vorstellung jemals ganz wieder verloren gehen kann, dass sie vielmehr unter gewissen Bedingungen immer wieder in das Bewusstsein zurückzukehren vermag. Das führt uns auf den unter dem Namen Reproduktion bekannten wichtigen Vorgang im Vorstellungsleben der Seele[3]). Unter Reproduktion verstehen wir die Rückkehr verdunkelter Vorstellungen in das Bewusstsein. Die Reproduktion ist eine unmittelbare, wenn die Vorstellung sofort nach Beseitigung der Hemmung ins Bewusstsein zurückkehrt, also von da ab durch eigene Kraft; oder sie ist eine mittelbare, wenn sie nur in Gemeinschaft mit einer andern Vorstellung zurückzukehren vermag. Im ersten Falle nennt man die reproduzierte Vorstellung eine freisteigende, im zweiten Falle eine gehobene Vorstellung.

Die bezüglichen Vorgänge selbst hat man sich so zu denken: Erster Fall. Es findet eine der verdunkelten Vorstellung A gleiche neue Vorstellung B Eingang und tritt sofort an Stelle von A. Dadurch geht die Hemmung, welche A zurückhielt, auf die neue Vorstellung B über, A wird vollständig frei und kehrt alsbald ins Bewusstsein zurück. Zweiter Fall. Eine mit der

[3]) Drbal, Lehrbuch. S. 89 f.

verdunkelten Vorstellung A verschmolzene Vorstellung B kehrt (durch unmittelbare Reproduktion) in das Bewusstsein zurück und hilft nun als ungehemmte und daher nach aussen wirkende Vorstellung die Hemmung beseitigen, welche A den Eintritt ins Bewusstsein bisher verwehrte.

Als Ursache der unmittelbaren Reproduktion erscheint sonach die Gleichheit, als Ursache der mittelbaren Reproduktion die Gleichzeitigkeit. Doch tritt die mittelbare Reproduktion auch ein, wenn eine Reihenfolge (Succession) vorhanden ist, weil diese durch Verschmelzung mehrerer aufeinanderfolgenden Vorstellungen entstanden sein muss[4]). Hierbei liegt die Sache insofern günstig, als jede einzelne ins Bewusstsein zurückkehrende Vorstellung der Reihe zur Hilfsvorstellung für die übrigen wird, d. h. Veranlassung giebt, dass dieselben (in der vorhandenen Reihenfolge) mittelbar reproduziert werden. Da die Vorstellungen nicht anders als im zeitlichen Nacheinander in der Seele auftreten können, so müssen sie notwendigerweise Reihenform annehmen. Die Reihenform ist daher von grosser Bedeutung für Reproduktion, und sie wird derselben namentlich dann vorzügliche Dienste leisten, wenn die in der Reihe aufeinanderfolgenden Vorstellungen möglichst vollkommen mit einander verschmolzen sind. Das fördert nicht allein die Sicherheit, sondern auch die Schnelligkeit der Reproduktion, denn die einzelne Vorstellung lässt sich, wenn sie Verbindungen einging, von verschiedenen Punkten aus, mithin leichter erreichen, als wenn sie isoliert geblieben wäre. Für den Unterricht entsteht hieraus selbstverständlich die Forderung, für möglichst vollkommene Verschmelzung der Reihen Sorge zu tragen, rechtzeitig zu wiederholen u. dgl. m.[5]).

Es können nun aber auch die Vorstellungsreihen in ähnliche Beziehungen zu einander treten wie die Einzelvorstellungen und als besonders bemerkenswert ist dabei der Fall hervorzuheben, dass zwei oder mehrere Reihen ein gemeinsames Glied enthalten. Man sagt dann, die Reihen kreuzen einander. Man spricht auch, wenn mehrere solche Kreuzungen vorkommen, von Reihengeweben und bezeichnet die gemeinsamen Vorstellungen als Knotenpunkte. Die Reproduktion einer dieser gemeinsamen Vorstellungen kann hier die Reproduktion der Glieder aller zu-

4) Lindner, Lehrbuch. S. 64 ff.
5) Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Werke I, 86 ff.

gehörigen Reihen bewirken; umgekehrt kann man zu der gemeinsamen Vorstellung von jeder Einzelvorstellung einer beliebigen Reihe aus gelangen.

Diejenigen Vorstellungen (beziehentlich Vorstellungsreihen), welche am häufigsten reproduziert werden, also oft ins Bewusstsein zurückkehren, erlangen im allgemeinen einen grössern Stärkegrad als die übrigen[6]). Deshalb ist aber auch ihr Einfluss auf die Ausbildung neuer Vorstellungen ein sehr grosser. Sie zeigen das Bestreben, die neuen Vorstellungen nach ihrem eigenen Inhalte umzugestalten, sie mit sich zu verschmelzen u. s. w. Derartige starke Vorstellungen, beziehentlich Vorstellungsreihen sind bekannt unter dem Namen Erfahrungen, Grundsätze, Gesichtspunkte, Lieblingsansichten, Gewohnheiten u. dgl. m., und wir hören wohl öfter Leute sagen: „Nach meiner Erfahrung muss das so sein, kann das nicht so sein" u. s. w., wenn etwas Neues an sie herantritt. Das zeigt dann deutlich, dass das Neue nicht gleich so, wie es ist, ins Bewusstsein eintritt, sondern dass es mit dem Inhalte der ältern Seelengebilde, welche dabei reproduziert werden, mannigfach verglichen, vielleicht berichtigt, in jedem Falle aber dem Inhalte der ältern Seelengebilde entsprechend umgestaltet wird. Kurz, es würde die neue Vorstellung ganz anders aufgenommen werden, wenn die ältere nicht da wäre.

Damit ist bereits eines Vorgangs gedacht worden, der mit der Reproduktion aufs engste verknüpft ist, der aber zugleich über dieselbe hinausreicht und auf eine neue Wechselbeziehung der Vorstellungen, beziehentlich Vorstellungsreihen untereinander hinweist. Wir können dieselbe als eine Umbildung und Aneignung (Verknüpfung) des Neuen durch das Alte, also als eine Art von Assimilation, bezeichnen. Die Psychologie nennt den Vorgang Apperzeption und stellt ihn der Perzeption, der Aufnahme neuer Vorstellungen ohne jene Umbildung, gegenüber.

Da durch die Apperzeption die neuen Vorstellungen den ältern untergeordnet werden, so zwar, dass die erstern an ihren natürlichen Platz gelangen und in richtige Beziehung zum Ganzen treten, so fördert sie diejenige organische Ausgestaltung unseres Bewusstseins, welche wir Bildung nennen, ganz ausserordentlich. Erhellt daraus aber die grosse Bedeutung der Apperzeption für den Lernprozess überhaupt, so doch für unsern Fall —

6) Lindner, Encykl. Handbuch. S. 40.

Weckung und Pflege des Interesses — ganz besonders[7]). Hier handelt es sich selbstverständlich nur um diesen Fall. Verdeutlichen wir uns daher den Vorgang der Apperzeption gleich an einem geeigneten Beispiel[8]).

Angenommen, eine ältere Vorstellungsreihe besteht aus den Gliedern (einzelnen Vorstellungen A B C D E F, eine neuherantretende hingegen aus A B c d e f. Da beide Vorstellungsreihen zwei gleiche Glieder (A B) besitzen, so wird die alte Reihe durch die neue reproduziert. Sind dabei C und c, D und d disparate (verschiedenartige, unvergleichbare), E und e, F und f, konträre (entgegengesetzte, vergleichbare) Vorstellungen[9]), so tritt bei C und c, ebenso bei D und d zwar keine Hemmung, aber doch auch keine Verstärkung ein, während bei E und e, ebenso bei F und f eine Hemmung stattfindet, die unter Umständen so gross ist, dass die ganze ältere Reihe dadurch wieder zurückgedrängt wird. Doch nur anfangs, solange nämlich, als die neue Reihe z. B. infolge fortgesetzter Reizung der betreffenden Empfindungsnerven sich kräftiger zeigt als die ältere. Nachdem sich die Hemmung vollzogen hat, zeigt sich die ältere Reihe der neuen in der Regel wieder überlegen, es folgt zunächst die (vollkommene) Verschmelzung der Vorstellungen A B beider Reihen, dann diejenige der Vorstellungrn C D und c d, endlich die (unvollkommene) Verschmelzung der ungehemmten Reste der Vorstellungen E F und e f.

Aus diesem Beispiele ersieht man, dass der ganze Vorgang im wesentlichen in zwei Abschnitte zerfällt: a) Die neuen Vorstellungen sind thätig (aktiv), sie rufen die alten ins Bewusstsein zurück (sie reproduzieren dieselben); b) die alten Vorstellungen sind thätig, sie wandeln die neuen durch teilweise Hemmung um und verschmelzen sich sodann mit denselben (sie apperzipieren dieselben im engern Sinne). Auch erscheint besonders beachtenswert, dass der Eintritt neuer Vorstellungen nicht ohne vorherige Veränderung derselben erfolgen kann. Die alte Reihe tritt als die verändernde auf, die neue als die veränderte. Oder, was dasselbe besagt: Die alte Reihe ist die apperzipierende, die neue Reihe die apperzipierte.

Wenn nun auch die neue Reihe nur abgeändert, in das Be-

[7]) Wer das Wesen der Apperzeption eingehender studieren will, dem ist besonders zu empfehlen: Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen 1891.

[8]) Drbal, Lehrbuch. S. 183.

[9]) Vergl. S. 21.

wusstsein tritt, also gewissermassen in ihrer Selbständigkeit beeinträchtigt, so gewinnt sie doch schliesslich durch die Apperzeption ganz bedeutend an Stärke (Intensität). Deshalb nämlich, weil sie, wie schon bemerkt, durch dieselbe dem Gedankenkreise fest eingefügt und durch die Hilfen, die ihr hieraus erwachsen, der Reproduktion leichter zugänglich gemacht wird. Anderseits kann auch die alte Reihe nicht ganz unverändert bleiben. Schon deshalb nicht, weil nach ihrer Vereinigung mit der neuen Reihe zwischen ihr und den übrigen ältern Reihen neue Beziehungen entstehen müssen.

Ein seltener Fall bleibt es, dass eine alte Reihe durch eine neue apperzipiert, dass also das Verhältnis geradezu umgekehrt wird. Kommt aber ein solcher Fall doch vor, dann erleidet gewöhnlich der ganze Gedankenkreis eine gewaltsame Erschütterung, denn das, was feststand, muss aufgegeben werden, alte Vorstellungsreihen und Gewebe werden zerrissen, und der Aufbau des Gedankenkreises hat gewissermassen von neuem zu beginnen. Der Schulunterricht wird kaum jemals in der Lage sein, solche Vorgänge zu veranlassen; deshalb ist hier auch nicht näher auf diesen Fall einzugehen. Dagegen muss auf einen andern Fall noch besonders aufmerksam gemacht werden.

Es kann nämlich vorkommen, dass eine neue Vorstellung auf keine apperzipierenden Vorstellungen trifft. Die Folge ist dann, dass sie mit dem Gedankenkreise auch in keine feste, organische Verbindung tritt, also etwas rein Äusserliches bleibt und als Bildungsgewinn gar nicht gelten kann[10]). Und dieses Ausbleiben der Apperzeption, also dieses Stehenbleiben bei der Perzeption, ist gar nicht selten. Am häufigsten kommt es natürlich bei jüngern Kindern vor, welche über einen geringen Vorrat brauchbarer Vorstellungen verfügen. Es giebt sich aber auch weiterhin kund in der gedankenlosen oder doch lediglich staunenden Hinnahme der Eindrücke der Aussenwelt, in der kindlichen Naivetät, in jedem unselbständigen Urteile, in unselbständiger Haltung u. s. w.

Doch selbst dann, wenn apperzipierende Vorstellungen da sind, hängt das Gelingen der Apperzeption noch wesentlich von der Leichtigkeit ab, mit der jene ins Bewusstsein zurückkehren. Da gilt es zunächst, die eben im Bewusstsein stehenden Vorstellungen zu verdrängen, da gilt es, so manchen andern auf den apper-

[10]) Drbal, Lehrbuch. S. 184.

zipierenden Vorstellungen lastenden Druck zu beseitigen. Erst wenn dieses alles gelingt und man sich der Beseitigung bewusst wird, stellt sich ein angenehmes Gefühl, ein Gefühl der Lust ein[11]).

Dieses Lustgefühl ist um so lebhafter, je rascher und leichter die Reproduktion der ältern Vorstellungen erfolgte. Da nun unter normalen Verhältnissen Lustgefühle dem Menschen als etwas besonders Wertvolles erscheinen, so bleibt das Verlangen nach ihnen jedenfalls nicht aus, und es wird, sobald bekannt ist, wodurch ein Lustgefühl hervorgerufen wurde, das Bedürfnis, sich mit der betreffenden Sache wiederholt zu beschäftigen, die natürliche Folge sein. Damit gelangen wir aber zu einem Seelenzustande, der mit dem oben als Interesse bezeichneten übereinstimmt. Denn dort erkannten wir das Interesse als die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewusste nicht allein festzuhalten, sondern es auch immer vollkommener zu gestalten. Hier tritt das Bedürfnis hervor, sich mit einer Sache wiederholt zu beschäftigen, um gewisse Lustgefühle zu erregen. Beides kommt in der That auf ein und dasselbe hinaus, und so hätten wir denn, was wir suchten, nämlich die psychologischen Bedingungen des Interesses.

Der Zusammenhang, in welchem das Interesse mit dem Vorstellungsleben der Seele steht, zeigt natürlich auch, was das Zustandekommen desselben fördert oder hindert. Psychologisch genommen, muss es zum Interesse kommen, wenn die neuen Vorstellungen im Gedankenkreise des Zöglings solche verwandte ältere Vorstellungen vorfinden, welche sich mit Leichtigkeit ins Bewusstsein zurückrufen (reproduzieren) lassen, welche die neuen Vorstellungen umzuwandeln und sich mit denselben innig zu verschmelzen (sie zu apperzipieren) vermögen. Das aber wird um so sicherer geschehen, wenn die neue (zu apperzipierende) Vorstellung mit einer ältern Vorstellungsreihe so in Verbindung tritt, dass sie ein Glied dieser Reihe wird, also den Charakter von etwas Erwartetem erhält[12]). Denn auch die Erwartung kann noch bedeutend gesteigert werden, indem die neue Vorstellung gleichzeitig mit mehreren ältern Reihen in Verbindung tritt, also zum Kreuzungs- oder Knotenpunkte für dieselben wird. Doch das führt bereits auf Massnahmen des Unterrichts, welche an dieser Stelle, wo es sich lediglich um

11) Lindner, Lehrbuch. S. 143. Im entgegengesetzten Falle, also wenn der Druck fortdauerte, würde es ein Gefühl der Unlust sein.

12) Kern, Grundriss. S. 23.

die psychologischen Bedingungen des Interesses handelt, nicht zu erörtern sind.

5. Kapitel.

Das vielseitige Interesse.

Das Interesse soll zum Bindegliede zwischen Wissen und Wollen werden. Da der erziehende Unterricht aber nicht jedes Wollen begünstigt, kann ihm auch nicht jede Richtung des Interesses als gleich wertvoll gelten. So kommt es, dass die Objekte des durch den erziehenden Unterricht begünstigten Wollens für das Interesse besondere Bedeutung erlangen. Auch muss auf die Beziehungen, in welche diese Objekte zu dem Zöglinge treten, sowie auf die Beziehungen der Objekte unter einander selbst, also nicht nur auf die Objekte an sich, das Interesse hingelenkt werden. Vor allem aber darf das Interesse kein einseitiges bleiben. Und das muss deshalb besonders betont werden, weil die Gefahr der Einseitigkeit um so näher liegt, als jeder Zögling seinen eigenartigen (individuellen) Gedankenkreis, seine Lieblingsvorstellungen, also auch seine besondere Interessensphäre bereits besitzt, wenn der Unterricht beginnt. Ein Nachgeben in dieser Hinsicht würde unbedingt die Einseitigkeit der Persönlichkeit zur Folge haben, also mit der echten Sittlichkeit im Widerspruche stehen.

Natürlich kann damit nicht gemeint sein, dass jedes einzelne Objekt, das später einmal zum Menschen in Beziehung treten, Gegenstand seines Wollens werden könnte, herangezogen werden müsse. Das hiesse einfach Unmögliches, überdies auch Unnötiges, fordern. Dass der Unterricht sich aber über alle Gebiete verbreite, denen die Objekte des Wollens angehören können, dass er die möglichen Beziehungen der Objekte unter sich und zum Menschen berücksichtige, so zwar, dass er in jedem Falle lebhaftes Interesse für dieselben im Zöglinge errege, das muss gefordert werden[1]).

Nun ist es aber auch nicht schwer, die Gebiete, welchen die Objekte des Wollens angehören können, festzustellen. Man hat nur nötig, den Quellen, denen die Elemente des menschlichen Gedankenkreises, die Vorstellungen, entspringen, nachzuforschen.

[1]) Herbart, Allg. Päd. X, 34 ff. Willmann I. 364 ff. Herbart, Umriss X, 210 ff. Willmann II. 533 ff.

Als solche ergeben sich aber zuletzt immer wieder diese zwei: Natur und Menschenleben. Zu beiden tritt der Mensch in Beziehung; beide wirken auf ihn ein. Umgekehrt richtet sich auf beide sein Wollen; sie enthalten die Objekte seines Wollens.

Die Beziehungen, in welche der Mensch zu Natur und Menschenleben tritt, begreifen wir unter den Namen Erfahrung und Umgang, indem wir nämlich die Erfahrung vorwiegend mit der Natur, den Umgang mit dem Menschenleben in Verbindung bringen. Beide, Erfahrung und Umgang, führen unmittelbar zu den im Gedankenkreise enthaltenen Vorstellungen; denn Vorstellungen entstehen dann, wenn den Vorstellungsobjekten Gelegenheit geboten ist, auf die Seele einzuwirken. Die durch Erfahrung gewonnenen Vorstellungen führen zu Erkenntnissen, die durch Umgang gewonnenen zu Gesinnungen oder zur Teilnahme. Da nun Natur und Menschenleben auf den Zögling bereits einwirken, ehe der Unterricht beginnt, da sie ferner nicht aufhören, neben dem Unterrichte fort und fort auf ihn einzuwirken; so ist eine nachhaltige Beeinflussung des Gedankenkreises des Zöglings überhaupt nur denkbar, wenn der Unterricht an die vorhandenen Ergebnisse der Erfahrung und des Umgangs, also an die Erkenntnisse und Gesinnungen des Zöglings, anknüpft, sie fortsetzt und erweitert, sie ergänzt und berichtigt, sie ordnet und verdeutlicht [2]).

Mit dem Hinweise auf die Ergebnisse der Erfahrung und des Umgangs sind wir bereits an dem Punkte angelangt, welcher die Richtung, die das Interesse einzuschlagen hat, um zu einem vielseitigen zu werden, genauer bezeichnet, und es erübrigt nur noch, die Begriffe Erkenntnis und Teilnahme klar zu stellen, um den entscheidenden Begriff „vielseitiges Interesse“ alsbald zu erhalten.

Hören wir aber zunächst, was Herbart, welcher auch diese beiden Begriffe in die Pädagogik eingeführt hat, darunter versteht. Er sagt in seiner Allg. Pädagogik [3]): „Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Teilnahme versetzt sich in anderer Empfindung. Bei der Erkenntnis findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Teilnahme hingegen vervielfältigt dieselbe Empfindung. Die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen, und das Gemüt geht von einem zum andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nach-

2) Ziller, Grundl. S. 272.
3) Werke X, 55. Willmann I, 392.

empfindende Gemüt begleitet ihren Gang. Der Umkreis der Gegen stände für die Erkenntnis umfasst Natur und Menschheit. Nu einige Äusserungen der Menschheit gehören zur Teilnahme Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfange. Hie ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Manne wie dem Knaben. Kan die Teilnahme je zu lebhaft werden? Der Egoismus ist imme nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vor finden; — aber ohne Vernunft, — ohne theoretische Bildung ver fällt auch eine schwache Teilnahme von Thorheit auf Thorheit.

Ergiebt sich hieraus nun schon, was Herbart unter Viel seitigkeit des Interesses verstanden wissen will, so doch noc vielmehr aus seinen folgenden wahrhaft klassischen Worten, eine „erläuternden Parallele", wie er sie genannt hat[4]): „Beide, Er kenntnis und Teilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finde so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andere in Sym pathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetriebe durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus de Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Mensche aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. De letztere giebt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unte dessen hat das Gemüt sich befreit vom Drucke der Masse, un nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den Ver hältnissen angezogen; die ruhige Betrachtung von den ästhe tischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsch und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gan der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion.

So bei Herbart. Recht klar und übersichtlich behandel aber auch Kern den Gegenstand in seinem „Grundriss der Päd gogik", wenn er sagt[5]): „Der menschliche Geist stellt sich entwede den Objekten, mit denen er sich beschäftigt, gegenüber und b trachtet sie als etwas ihm Fremdes, oder er fasst sie, wie sic selbst, als ein Glied der Welt, seiner Welt, auf und steht dan mit ihnen in einem Wechselverkehre. Sie sind ihm entwede Gegenstände seiner Erfahrung, oder er pflegt mit ihnen Um gang.

Im ersten Falle handelt es sich teils um die Auffassung un Beobachtung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, teils um di

[4]) Werke X, 57. Willmann I, 394.
[5]) Grundriss. S. 32 f.

Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, um eine denkende Betrachtung derselben, teils endlich um ihre Beurteilung nach dem Massstabe des Schönen und Guten. Das, wozu wir in allen drei Beziehungen gelangen, ist eine Erkenntnis der Objekte, und die Interessen, die hiermit zusammenhängen, können wir als das empirische, das spekulative und das ästhetische oder als die Interessen der Wissbegierde, des Denkens und des Geschmacks bezeichnen[6]).

Ein eigentlicher Wechselverkehr, ein Umgang ist nur möglich mit beseelten Wesen oder mit solchen, die wir uns als beseelt denken. Ihnen geben wir uns hin entweder als einzelnen Wesen, indem wir mit ihnen übereinstimmend fühlen, an ihrem Wohl und Wehe Anteil nehmen und uns in ihre Zustände versetzen, oder indem wir unser Interesse dem Ganzen zuwenden, welchem sie angehören, und mit ihnen die Geschicke durchleben, von denen dies Ganze getroffen wird. In beiden Fällen ist es Teilnahme, was wir empfinden, und die hierauf bezüglichen Interessen sind das sympathetische Interesse oder das Mitgefühl und das soziale Interesse oder der Gemeinsinn.

Unsere Erkenntnis sowohl wie unsere Teilnahme erweckt in uns das Gefühl der Abhängigkeit von einer höhern Macht, unter welcher wir, wie alles in der Welt, stehen, und der Ohnmacht, welche wir dem Unbegreiflichen und dem Verhängnis gegenüber fühlen, sowie das Verlangen einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen in und ausser uns mit dem Idealen, mit dem, was wir wünschen und hoffen, und ruft so in uns das religiöse Interesse hervor, das seinem Ursprunge nach ebensowohl der Erkenntnis wie der Teilnahme angehört."

Sollte sich jemand aber an Herbarts zum Teil fremdartige Namen stossen, dem dürfte mit Fricks Ableitung gedient sein[7]): „Die Art des Interesses kann sich richten: I. nach den Objekten. Da unterscheiden wir eine Welt a) in uns, b) um uns, c) über uns. Die Welt in ihm soll nicht Objekt einer bewusst prüfenden, selbstbeobachtenden, reflektierenden Arbeit des Schülers werden; sie ist ihm unbewusst das Bildungsobjekt selbst, wohl aber die Welt um ihn und über ihm. — Die Welt um ihn ist 1. die Natur (das Interesse: Naturgefühl) und 2. die geschicht-

6) Kern gebraucht die Worte „ästhetisch" und „Geschmack" hier in dem weitern Sinne, in welchem Herbart der Ästhetik die Ethik unterordnet.

7) Separatabdruck, S. 27.

liche Welt nach den Seiten von Wissenschaft (das Interesse: Wissenschaftlicher Sinn), Kunst (das Interesse: Kunstgefühl) und sozialem Leben a) der Einzelnen, wie b) der Gesamtheiten (das Interesse: a) Teilnehmender Sinn, b) Gemeinsinn). — Das Interesse endlich, welches sich aus der Versenkung in die Geheimnisse und Wahrheiten der Welt über ihm ergiebt, führt zum religiösen Interesse.

Die Art des Interesses kann sich aber auch richten: II. nach dem verschiedenartigen Verhältnis zu den Objekten, sei es in der empirischen (auch ästhetischen) Beobachtung (Anschauung), sei es in dem eindringenden, den Gründen nachgehenden, sie verknüpfenden, also spekulativen Erkennen (Vorstellung und begriffliches Verständnis), sei es endlich in der ethischen Beurteilung (sittliches Gefühl); es kann also sein ein empirisches, spekulatives und ethisches Interesse.“ —

Halten wir uns schliesslich aber doch an Herbarts Ableitung und Namen, da die beiden andern Ableitungen der Sache nach völlig damit übereinstimmen, so ergiebt sich, zusammenfassend, dass seitens der Erkenntnis sowohl, als auch seitens der Teilnahme dreierlei zu unterscheiden ist: Die Erkenntnis erscheint nach einander als Empirie, Spekulation und Geschmack; die Teilnahme als Sympathie, geselliger Ordnungsgeist und Religion. Eine Prüfung beider Reihen führt auch zu der Überzeugung, dass in ihnen alle Beziehungen, in welche der Mensch zu Objekten treten kann, Berücksichtigung gefunden haben. Ist dieses aber der Fall, so sind damit die Gebiete, auf welchen sich das Wollen des Zöglings mehr und mehr entfalten soll, bezeichnet und zugleich die Richtungen, welche das Interesse einschlagen muss, um zum rechten Wollen zu führen, bestimmt.

Entsprechend den beiden Reihen giebt es also: Interessen der Erkenntnis und Interessen der Teilnahme. Als Interessen der Erkenntnis treten auf: Das empirische, spekulative und ästhetische Interesse; als Interessen der Teilnahme: das sympathetische, soziale und religiöse Interesse.

Das sind nun schliesslich die sechs verschiedenen Arten des Interesses, welche, zu einem Ganzen vereint, das vielseitige Interesse, wie es Herbart genannt hat, ergeben. Es erscheint also der Inhalt des an dieser Stelle so wichtigen Begriffes des vielseitigen Interesses als zusammenfassende oder höhere Einheit der Inhalte der Begriffe der sechs Einzelinteressen, sodass

es nur erübrigt, diese näher zu bestimmen, um auch über jenen genauer unterrichtet zu sein.

A. Die Interessen der Erkenntnis.

a) Das empirische Interesse. Es äussert sich in der Beschäftigung mit den verschiedenen Gegenständen der Erfahrung dadurch, dass dieselben in ihrer Vielheit und Mannigfaltigkeit gern aufgefasst und beobachtet werden. Diese Gegenstände finden sich zumeist in der Natur vor, es sind Tiere, Pflanzen und Steine, sowie Naturereignisse. Aber auch die Thatsachen der Geschichte, die Vorkommnisse des täglichen Lebens sind Objekte für das empirische Interesse. In diesem Interesse tritt sonach das hervor, was wir mit dem deutschen Namen „Wissbegierde" bezeichnen.

b) Das spekulative Interesse. Ist das empirische Interesse ein lebhaftes, so drängt es, immer tiefer in die Gegenstände der Erfahrung einzudringen. Dabei trifft es auf manches Dunkle, Rätselhafte, was zum Nachdenken anregt. Die Erkenntnis von Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, die Erkenntnis der Abhängigkeit der Objekte unter einander, des Gesetzmässigen in den Thatsachen und Erscheinungen tritt mehr und mehr als ein Bedeutungsvolles und daher Erstrebenswertes hervor. Ist das Interesse in diesem Sinne auf Dinge und Ereignisse gerichtet, dann ist es als spekulatives Interesse thätig. Man erkennt zugleich, dass das Wesen dieses Interesses in der Hauptsache durch das deutsche Wort „Denken" wiedergegeben wird.

c) Das ästhetische Interesse. Durch das spekulative Interesse gelingt es, Ordnung in die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Dinge und Ereignisse zu bringen. Die Seele wird dadurch von einem auf ihr lastenden Drucke befreit: sie versenkt sich nun nicht mehr in die Menge und Masse der Dinge und Ereignisse, sondern sie äussert sich über dieselben beifällig oder missfällig, sie beurteilt die an ihnen hervortretenden Verhältnisse, indem sie den Massstab des Schönen und Guten anlegt. Geschieht dieses gern, anhaltend und wiederholt, so ist das ästhetische Interesse thätig. Wir erkennen in demselben den Sinn für das Naturschöne, Kunstschöne und Sittlichschöne und können es daher ganz treffend mit dem deutschen Worte „Geschmack" bezeichnen.

B. Die Interessen der Teilnahme.

a) Das sympathetische Interesse. Dasselbe kommt in der Art und Weise, wie die Gefühle anderer aufgenommen werden,

zur Erscheinung. Es folgt dem Laufe dieser Gefühle, nimmt teil an ihren Veränderungen, Störungen und Widersprüchen, also an dem Wohl und Wehe, an der Freude und an dem Schmerze anderer. So führt es zu einer Mannigfaltigkeit von Gefühlen, gewissermassen zu einer Wiederholung der Freuden und Leiden anderer im eignen Herzen. Wir können es daher durch das deutsche Wort „Mitgefühl" sehr gut wiedergeben.

b) Das soziale Interesse. Das sympathetische Interesse bezieht sich auf die Gefühle einzelner Personen. Da es nun aber vorkommt, dass vielen Menschen manches übereinstimmend als Wohl oder Wehe erscheint, dass also eine Art Gemeinsamkeit der Gefühle vorliegt, so kann das Interesse dabei nicht stehen bleiben. Es richtet sich auf das, was viele gleichzeitig bewegt, was vielen als Wohl oder Wehe erscheint. Doch auch dann, wenn sich Widersprüche in den gleichzeitigen Regungen einer Menge zeigen, ist das Interesse wirksam. Denn hier strebt es nach Ausgleich dieser Widersprüche, nach Herbeiführung des geselligen Ordnungsgeistes, der allen Wohl bereiten soll. In dieser Richtung treibend, wird das Interesse zum sozialen (gesellschaftlichen) Interesse. Es zeigt sich als Hingabe an ein Ganzes, an die Gesellschaft, und kann durch das deutsche Wort „Gemeinsinn" bezeichnet werden.

c) Das religiöse Interesse. Die Teilnahme an dem Wohl und Wehe einzelner Personen und der Gesellschaft trifft aber auch auf Fälle, in denen sich alle menschliche Klugheit und Thätigkeit als fruchtlos verweist. Die Teilnahme ist dann begleitet von Furcht und Hoffnung: man fürchtet das Wehe und hofft auf das Wohl. Das führt weiter zu der Überzeugung, dass ein höherer Wille die Geschicke der Menschen lenke, und dass sich der Mensch diesem zu unterwerfen habe. So entsteht zunächst das religiöse Bedürfnis, und aus ihm hervor geht der Glaube. Bethätigt sich aber der Mensch in dieser Richtung, dann besitzt er religiöses Interesse. Das religiöse Interesse zeigt sich sonach in dem Streben, in allem dem Willen Gottes gemäss zu leben, und wir können es deshalb auch mit dem deutschen Worte „Frömmigkeit" bezeichnen.

Die nachfolgende schematische Darstellung zeigt den Zusammenschluss der einzelnen Interessen zum vielseitigen Interesse in übersichtlicher Weise.[8])

[8]) Nach Lindner, Encykl. H. S. 417.

Interessen

der

Erkenntnis			**Teilnahme**		
a) reine		b) wertschätzende	a) an Menschen		b) an Gott
der Erfahrung,	des Denkens,	des Geschmacks.	dem Einzelnen,	der Gesellschaft.	
1.	2.	3.	4.	5.	6.

Dem vielseitigen Interesse steht das einseitige gegenüber, d. h. ein Interesse, welches sich nur in einer oder einigen der obigen sechs Richtungen bethätigt. Aber auch das vielseitige Interesse selbst kann in Einseitigkeit geraten, weil jedes Einzelinteresse für sich einseitig werden kann, wie Herbart überzeugend nachgewiesen hat[9]):

„Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So, wenn einer bloss Botaniker, oder Mineralog, oder Zoolog sein will; wenn er bloss Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder von allen nur eine; wenn er (wie manche sogenannte Touristen) als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Sammler von Seltenheiten nur diese oder jene Liebhaberei verfolgt; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit, Kunde verlangt u. s. w.

Das spekulative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn er nur logisch oder mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer, — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten eines Systems, — oder nur physikalisch — vielleicht nur mit Verfolgung einer Hypothese, — oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschliessend auf Malerei, Bildhauerei, bald ausschliessend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familienmitgliedern leben mag, für alle andern Menschen aber kein Mitgefühl hat.

9) Umriss X, 225. Willmann II, 547.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn einer nur seiner politischen Partei hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vorteilen abmisst.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Sekten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im spätern Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isolieren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich geltend machte."

Und noch eine Möglichkeit liegt vor, das vielseitige Interesse herabzudrücken. Es kann nämlich auch vorkommen, dass sämtliche Einzelinteressen zwar vielseitig entwickelte sind, dass ihre Entwickelung aber nicht überall den gleichen Stärkegrad erreicht hat. Auch dieses möchte schliesslich verhütet werden. Und so hat noch als nähere Bestimmung zu dem durch den erziehenden Unterricht herbeizuführenden Interesse die hinzuzukommen, dass alle Richtungen desselben gleichmässig entwickelte sein müssen. Man darf dabei an eine Art von Gleichgewichtszustand unter den sechs Interessen der Erkenntnis und Teilnahme denken. Herbart bezeichnet deshalb auch diesen idealen Zustand als gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses, oder als gleichschwebend-vielseitiges Interesse[10]).

Hier könnte nun freilich der Einwurf erhoben werden, dass es noch ein dem vielseitigen Interesse überlegenes geben müsse, nämlich das allseitige, und dass dieses daher als Ideal zu gelten habe, wenn es sich um weitere Ausgestaltung des Begriffs-Interesse handele. Hierauf ist aber folgendes zu erwidern.[11]) Ganz abgesehen davon, ob die Allseitigkeit weiter zu führen vermag als die Vielseitigkeit, denn beide sind idealer Natur, erscheint doch die Allseitigkeit mit der Aufgabe des erziehenden Unterrichts unvereinbar. Denn Allseitigkeit bedeutet etwas Abgeschlossenes, das Weiterstreben Ausschliessendes, zum Stillstande Führendes, während der Begriff des Interesses die weiterstrebende Selbstthätigkeit in sich schliesst. Es hat daher bei der Vielseitigkeit, die das Weiterstreben nicht nur nicht aufhebt, sondern vielmehr begünstigt, zu verbleiben.

[10]) Allg. Päd. X, 35. Willmann I, 365.

[11]) Herbart X, 46. — Willmann I, 377. II, 17. Kern, Grundriss. S. 37.

6. Kapitel.

Interesse und Wollen.

Wiederholt ist schon auf das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen hingewiesen und daraus seine grosse Bedeutung für den erziehenden Unterricht nicht nur, sondern für die sittlich-religiöse Charakterbildung überhaupt hergeleitet worden. Näheres über den Zusammenhang des Interesses mit dem Wollen ist indessen noch nicht mitgeteilt worden. Wie hat man sich denselben nun zu denken[1])?

Da ist zunächst daran zu erinnern, dass das Wollen eine Art des Begehrens ist, und dass das Begehren von Vorstellungen abhängt, mithin ein abgeleiteter Zustand des Bewusstseins und nicht ein ursprünglicher ist. Als Objekte des Begehrens, so könnte man meinen, träten äussere Gegenstände, z. B. das Wasser für den Durstenden, auf. Das wäre aber ein Irrtum. Denn diese äussern Gegenstände sind nur die scheinbaren Objekte, nicht die wirklichen. In Wirklichkeit giebt jeder äussere Gegenstand nur das Mittel ab, einen innern Zustand herbeizuführen, wie z. B. die Löschung des Durstes beim Durstenden. Die Vorstellung dieses innern Zustandes ist darum das in Wahrheit Begehrte. Das kann ja füglich auch nicht anders sein. Denn nicht äussere Gegenstände, sondern nur Vorstellungen gelangen in das Bewusstsein, auf solche also ist das Begehren gerichtet[2]).

Das Begehren endet, sobald es sein Ziel erreicht hat, was immer der Fall ist, wenn die Vorstellung des Begehrten von neuem erzeugt wird, also als sinnliche Wahrnehmung auftritt. In dem vorhin erwähnten Falle bildete die Vorstellung der Stillung des Durstes das Objekt des Begehrens. Durch wirkliche Stillung des Durstes, also durch die von neuem erfolgende Erzeugung der begehrten Vorstellung, musste das Begehren erlöschen.

Da das Begehren nach etwas strebt, was noch nicht da ist, so ist es auf Künftiges gerichtet. Darin spricht sich zugleich ein Unzufriedensein mit dem Gegenwärtigen aus. Die Unzufrieden-

---

1) Herbart X, 52. Willmann I, 389. Ziller, Allg. Päd. S. 253, 418. Grundlegung. S. 316 f. Kern, Grundriss. S. 29 f.

2) Flügel, Begehren. In: Rein, Encykl. H. I, 176.

heit wird um so grösser sein, je grösser sich die Hindernisse erweisen, welche der Erreichung des Künftigen entgegentreten. Da nun aber das Begehrte niemals ein äusserer Gegenstand, sondern stets eine Vorstellung ist, so können die Hindernisse, welche ihm entgegentreten, auch nur Vorstellungen sein. Sonach erkennen wir in den Hindernissen ganz dasselbe, was wir früher als Hemmungen bezeichneten. Psychologisch genommen, ist daher der Begriff des Begehrens so zu fassen: Das Begehren ist das Emporstreben einer Vorstellung gegen die im Bewusstsein vorhandenen hemmenden Vorstellungen. Das Begehren wird daher, dasselbe immer noch psychologisch genommen, zum Ziele führen, wenn die hemmenden (konträren, entgegengesetzten) Vorstellungen überwunden werden können. Dazu aber sind Hilfen (Hilfsvorstellungen) nötig, wie wir früher gefunden haben. Hier erscheinen diese Hilfen zugleich als Beweggründe (Motive) des Begehrens, ohne die man selbstverständlich gar nicht begehrt haben würde. Fassen wir jetzt die ganze Entwickelungsreihe übersichtlich zusammen, so stellt sich der Vorgang des Begehrens wie folgt dar: a) Vorstellung des begehrten Gegenstandes; b) Auftreten entgegengesetzter Vorstellungen, welche hemmend wirken; c) Heranziehung von Hilfsvorstellungen, welche die hemmenden Gegensätze beseitigen.

Es dürfte aus dieser Darstellung zugleich hervorgehen, dass die Stärke des Begehrens wesentlich von der Stärke der Hilfen abhängig ist. Als beste Hilfen sind aber sinnliche Wahrnehmungen oder Empfindungen, ausserdem Vorstellungsreihen, in denen die Vorstellung des Begehrten als Kreuzungspunkt auftritt, zu bezeichnen.

Gesetzt nun, das Begehren hat zum Ziele geführt, oder, was dasselbe sagen will, die Begierde ist befriedigt worden, was dann? Verschwindet dann alles wieder spurlos aus dem Bewusstsein, oder tritt eine Nachwirkung ein? Die Erfahrung lehrt, dass das letztere der Fall ist. Und das kann wohl auch nicht anders sein. Denn die Befriedigung einer Begierde hat stets ein Lustgefühl zur Folge. Bei Befriedigung einer sinnlichen Begierde fällt dieses Lustgefühl mit der unmittelbaren Empfindung des Begehrten zusammen; bei Befriedigung einer intellektuellen Begierde zeigt es sich in enger Verbindung mit der Ausfüllung des Bewusstseins durch das begehrte Vorstellungsgebilde[3]).

[3]) Drbal, Lehrb. S. 249 f. Lindner, Lehrb. S. 164 f.

Hat eine Begierde durch ihre Befriedigung ihr natürliches Ende erreicht, so ist damit also noch nicht gesagt, dass sie für immer abgethan sei. Insbesondere giebt es auch Begierden, die stets wieder zum Vorschein kommen, wenn sich die der Vorstellung des Begehrten entgegengesetzten Vorstellungen wieder ins Bewusstsein drängen. Wir brauchen hier nur an den wiederkehrenden Durst, an das wiederkehrende Verlangen nach Arbeit u. s. w. zu denken.

Ist damit das Wesen des Begehrens in einem für unsere Zwecke ausreichenden Umfange klargestellt worden, so bedarf es nur noch einiger Bemerkungen, um auch über das Wesen des Wollens die nötige Klarheit zu erlangen. Das Begehren wird nämlich zum Wollen, sobald sich die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten (das „Wissen vom Können"), also die Gewissheit des Erfolges, mit ihm verbindet. Wir dürfen daher den Begriff des Wollens so fassen: Das Wollen ist das Emporstreben einer Vorstellung gegen die im Bewusstsein vorhandenen entgegengesetzten Vorstellungen unter Voraussetzung des Erfolges[4]).

Als Ursache der zum Wesen des Wollens gehörenden Voraussetzung des Erfolges haben die Hilfsvorstellungen (Motive des Wollens) zu gelten, gleichviel, ob sich die Voraussetzung als klare Überzeugung oder Glaube äusserte. Nicht selten freilich bewirken diese Hilfsvorstellungen auch, dass sich dem Wollen mehrere Möglichkeiten zeigen. Dann tritt ein Zustand ein, den wir Überlegung nennen und der solange anhält, als die Hilfsvorstellungen einander das Gleichgewicht halten. Dieses Gleichgewicht wird erst gestört, wenn in einer der vorhandenen Richtungen ein Zufluss von neuen Hilfsvorstellungen eintritt. Dann folgt alsbald die Entscheidung, der Entschluss, welcher seinerseits wieder mit der

4) Herbart, Allg. Päd. X, 127 (Willmann I, 469) sagt: „Wer da spricht: Ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, geniessend. Zeigt ihm, dass er nicht könne; er will schon nicht mehr, indem er euch versteht. Die Begierde aber wird vielleicht bleiben, und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein neues Wollen; nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht, — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, — und mit der Hoffnung, man werde, vermittelst einer geschickten Kombination derselben, seinen Zweck erreichen."

Handlung eng verknüpft ist. In der Handlung, der That, aber findet das Wollen seinen natürlichen Abschluss; die Handlung (That) allein kann auch nur das Vorhandensein des Wollens beweisen.

Nach diesem nun folgendes über das Verhältniss zwischen Interesse, Begehren und Wollen [5]). Interesse und Begehren (das Begehren als die Vorstufe des Wollens) haben zunächst ein Merkmal gemein: Jedes ist eine Art des Empfindens und steht der Gleichgiltigkeit gegenüber. Der Gegenstand, auf den sie sich beziehen, erscheint beiden als ein wertvoller. Nur trachtet das Begehren nach dem Besitze desselben, während das Interesse dieses nicht thut. Das Interesse trägt die Kraft selbständigen Weiterstrebens in sich und ist daher ebenso wie das Begehren eine Art des Strebens. Aber es bleibt auf der ersten Stufe desselben stehen, es zeigt Freude über das Gegenwärtige, während das Begehren immer auf ein Künftiges gerichtet ist. Das Begehren ist seiner Natur nach schwankend, flüchtig; das Interesse zeichnet sich durch Dauerhaftigkeit aus. Die Beständigkeit des Wollens, welche im Charakter zur Erscheinung kommt, ist daher auf den Einfluss des bleibenden Interesses und nicht des Begehrens zurückzuführen. Das Interesse ist stets von Lustgefühlen begleitet; das Begehren hat es zunächst mit Hemmungen zu thun, welche Gefühle der Unlust erzeugen. Lustgefühle stellen sich bei ihm in der Regel erst im Augenblicke der Befriedigung ein. Zur Befriedigung kann es nur kommen, wenn die zur Beseitigung der Hemmungen erforderlichen Hilfen vorhanden sind. Diese aber herbeizuschaffen, wird wesentlich mit vom Interesse für dieselben abhängen, denn die Vorstellungen, für welche kein reges Interesse vorhanden ist, können niemals mit Leichtigkeit und hinreichender Stärke in das Bewusstsein treten.

Soll das Begehren zum Wollen werden, dann muss die Überzeugung von der Erreichbarkeit des Begehrten hinzutreten. Diese Überzeugung wird ebenfalls durch Hilfsvorstellungen erreicht. Und so leistet das Interesse auch hier wieder die trefflichsten Dienste, indem es die Heranziehung der Hilfsvorstellungen wesentlich begünstigt.

So erscheint denn thatsächlich das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen, zwischen dem Theoretischen (der Einsicht, dem Gedankenkreise) und dem Praktischen (dem Können,

5) Ziller, Grundl. S. 376 ff.

Handeln), und vor allem wird das gleichschwebend-vielseitige Interesse als das zum sittlich-religiösen Wollen führende Übergangsglied gekennzeichnet. Fassen wir jetzt aber alles noch einmal kurz zusammen, was über die Entwickelung des sittlich-religiösen Wollens durch den Unterricht überhaupt gefunden wurde, so zeigt sich, dass wir über folgende Ergebnisse verfügen: Ohne Vorstellungen giebt es kein Begehren, also auch kein Wollen. Die Beeinflussung des Wollens muss daher mit der Beeinflussung der Vorstellungen in Verbindung stehen. Die Gesamtheit aller Vorstellungen, über welche ein Mensch verfügt, nennen wir seinen Vorstellungs- oder Gedankenkreis. Die planmässige Ausbildung des Gedankenkreises ist Sache des Unterrichts. Demnach liegt die Möglichkeit, das Wollen durch den Unterricht zu beeinflussen, vor. Macht der Unterricht davon in bewusster Weise Gebrauch, so wird er zum erziehenden Unterrichte. Als Hauptmittel, das Wissen zum Wollen hinüberzuführen, gilt dem erziehenden Unterrichte das Interesse. Da aber in Unterordnung unter den obersten Erziehungszweck der erziehende Unterricht nur auf ein sittlich-religiöses Wollen sein Absehen richten darf, so darf er auch nur ein diesem entsprechendes (gleichschwebend-vielseitiges) Interesse anstreben. Und so ergiebt sich schliesslich als nächste Aufgabe des erziehenden Unterrichts, also des Schulunterrichts im engern Sinne: Herbeiführung des gleichschwebend-vielseitigen Interesses[6]).

Damit sind wir im Brennpunkte der gesamten Schularbeit angelangt. Es ist das zugleich der Punkt, bis zu welchem die erste Abteilung der vorliegenden Arbeit führen wollte. Die Aufgabe des Schulunterrichts ist dadurch klargestellt worden; die Lösung der Aufgabe steht noch aus. Und so ist weiter zufragen: Wie gelangt der Schulunterricht zum gleichschwebend-vielseitigen Interesse?

Man sieht sofort, dass die allseitige Beantwortung dieser Frage einer vollständigen Unterrichtslehre gleichkommen müsste. Eine solche Ausdehnung dem Nachfolgenden zu geben, das beabsichtigen wir aber nicht. Was wir bringen, bezieht sich nicht auf den gesamten, sondern nur auf den ersten Schulunterricht, im wesentlichen auf die ersten zwei Schuljahre. Es ist also nicht mehr als ein engbegrenzter Beitrag zur Lösung der dem erziehenden Unterrichte gestellten Aufgabe. Indessen meinen wir, dass

6) Ziller, Grundl. S. 292.

gerade dieser Beitrag willkommen sein müsse, weil die Frage, welche Ausgangspunkte der erste Schulunterricht zu wählen und welche Stoffe er in seinem weitern Verlaufe zu bearbeiten habe, um seinem grundlegenden Charakter zu entsprechen, eine noch immer offene ist. Diese Frage ihrer natürlichen Lösung entgegenzuführen, das ist die besondere Aufgabe, welche sich die vorliegende Arbeit gestellt hat.

Zweite Abteilung.

Von der Lösung der Aufgabe des Schulunterichts.

7. Kapitel.

Die Hauptfächer des Schulunterrichts.

Die nächste Aufgabe des Schulunterrichts, sofern derselbe erziehender Unterricht sein soll, besteht nach dem Vorigen in der Herbeiführung des gleichschwebend-vielseitigen Interesses[1]). Dabei ist klar, dass die Massnahmen, welche zur Lösung dieser Aufgabe führen sollen, aus der Aufgabe selbst abgeleitet werden müssen. Da wir nun unter Interesse die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem dauernden Streben, das Gewusste nicht nur festzuhalten, sondern auch mehr und mehr zu vervollkommnen, verstehen[2]), so hat sich unsere Aufmerksamkeit zunächst den durch den Unterricht zu bearbeitenden Wissensgebieten, den Hauptfächern des Unterrichts zuzuwenden.

Die Frage: Was soll gelehrt und gelernt werden? tritt sonach in den Vordergrund der weitern Untersuchungen. Eine nähere Bestimmung des zu erzielenden Interesses aber liegt in den Begriffen „vielseitig“ und „gleichschwebend“. Diese führen zu der Forderung eines vielseitigen, wohlbegrenzten und wohlgeordneten Wissensstoffes, also eines Wissensstoffes, der mit Rücksicht auf die sechs Klassen des Interesses auszuwählen ist.

[1]) Vergl. S. 41.
[2]) Vergl. S. 18.

Da die Interessen teils solche der Erkenntnis, teils solche der Teilnahme sind, so stehen sie mit den beiden Hauptquellen für das Seelenleben, Erfahrung und Umgang in engster Verbindung. Und so ergiebt sich schliesslich, dass der Unterricht, wenn er ein Wissen erzeugen will, aus dem das gleichschwebend-vielseitige Interesse hervorgehen soll, eine auf Erfahrung und Umgang gegründete Gliederung erhalten muss. Mit andern Worten: Es muss Unterrichtsfächer geben, welche an die Ergebnisse der Erfahrung und Unterrichtsfächer, welche an die Ergebnisse des Umgangs anknüpfen [3]).

Da aus der Erfahrung vorwiegend Erkenntnisse der Natur und aus dem Umgange Gesinnungen gegen beseelte Wesen (Empfindungen der Teilnahme) hervorgehen, so sind zwei Hauptrichtungen des Unterrichts zu unterscheiden, die naturwissenschaftliche und geschichtliche, oder, was dasselbe ist, zwei Hauptstämme, Naturkunde und Geschichte [4]). Jeder dieser beiden Hauptstämme tritt in einer Reihe von Unterrichtsfächern, den naturkundlichen und geschichtlichen, auf. Beide sind im erziehenden Unterrichte unentbehrlich. Da derselbe aber aus naheliegenden Gründen in erster Linie auf diejenigen Fächer angewiesen ist, welche dem ethischen Erziehungszwecke am unmittelbarsten dienen, so sind die geschichtlichen Fächer den naturkundlichen voranzustellen [5]).

Die geschichtlichen Fächer knüpfen an die Ergebnisse des Umgangs an. Umgang kann aber der Mensch pflegen entweder mit seinesgleichen, also mit andern Menschen, oder mit Gott. Daher haben die geschichtlichen Fächer ihre Stoffe dem Menschenleben (das sich wieder in ein vergangenes und gegenwärtiges gliedert) oder der Religion zu entlehnen. Hiernach ist bei den geschichtlichen Fächern eine profane und religiöse Reihe zu unterscheiden. Zu der religiösen Reihe gehören: Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismuslehre und Kirchenlied; zu der profanen Reihe sind zu rechnen: Geschichte (im engeren Sinne, welche sich auf die Vergangenheit bezieht), Gesellschaftskunde, politische Geographie u. s. w. Beide Reihen zusammen schliessen das in sich, was wir oben überhaupt als Geschichte (im

3) Ziller, Grundl. S. 272.

4) Hierbei ist die Geschichte im weitern Sinne, als Inbegriff der Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen überhaupt, aufzufassen.

5) Kern. Grundriss. S. 42. Ziller, Grundl. S. 285.

weitern Sinne) bezeichneten, nämlich die Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen.

Die naturwissenschaftlichen Fächer, welche an die Ergebnisse der Erfahrung anknüpfen, haben es teils mit Naturgegenständen, teils mit Naturereignissen zu thun. Zu den Naturgegenständen gehören Tiere, Pflanzen und Mineralien; als Naturereignisse haben die mancherlei Naturerscheinungen auf der Erde und am Himmel zu gelten. Daraus ergeben sich folgende Zweige der Naturkunde: Naturgeschichte (Tier-, Pflanzen- und Mineralienkunde), Naturlehre (Physik und Chemie), bis zu einem gewissen Punkte Menschenkunde (Anthropologie) und physische Geographie.

Jeder der beiden Hauptstämme des Unterrichts hat so sehr sein Eigentümliches, dass es unmöglich ist, ihn durch den andern zu ersetzen [6]). Auch giebt es keine formale Bildung, welche imstande wäre, durch die in dem einen Gebiete gemachten Erwerbungen auf die Bildungsstoffe des andern Gebietes unmittelbar eine Wirkung auszuüben. Wer in der Sphäre der Gesinnungen Sicherheit im Urteilen und Schliessen erlangt hat, muss nicht auch die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Erfahrungen besitzen und umgekehrt. Wollte man trotzdem beide Richtungen von einander trennen und den Unterricht (etwa in der Absicht, zu konzentrieren) nur auf die eine beziehen, so müsste eine Halbheit der Bildung die Folge sein.

Doch mit den Fächern der beiden Hauptstämme ist die Zahl der Unterrichtsfächer noch nicht erschöpft. Zur Geschichte gesellt sich notwendigerweise die Sprachkunde, weil die Sprache (Litteratur) es ist, durch die uns die Geschichte überliefert wird. Dabei hat selbstverständlich die Sprache auch als wichtigstes Darstellungsmittel überhaupt zu gelten, sobald es sich darum handelt, Willensäusserungen verständlich zu machen und Begriffe zu bilden. Sprechen, Lesen, Sprachlehre, Recht- und Aufsatzschreiben treten als Zweige des Sprachunterrichts auf. Dieselben lassen sich aber auf zwei Hauptzweige, Lesen und Schreiben, zurückführen, wenn man bedenkt, dass das Lesen durch das Sprechen, das Schreiben (im weitern Sinne: Recht- und Aufsatzschreiben) durch die Sprachlehre vorbereitet werden muss.

Dem Sprachunterrichte schliesst sich der Gesangunterricht an. Er darf als diejenige Art der Sprache bezeichnet

6) Ziller, Grundl. S. 273.

werden, welche an bestimmte Tonfolgen und Zeitfolgen gebunden, ganz besonders geeignet ist, das Gemüt zu ergreifen und die Empfindungen der Teilnahme zu begleiten.

Mit der Naturkunde in engster Verbindung steht die Mathematik[7]). Sie ist die formale Seite der Naturwissenschaft, wie Ziller treffend bemerkt, denn Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung zeigen sich bei allen Gegenständen und Erscheinungen in der Natur, und sie sind es zugleich, welche eine scharfe Auffassung derselben möglich machen. Rechnen (Arithmetik) und Raumlehre (Formenlehre, Geometrie) sind die beiden Zweige der Mathematik. Zu ihnen gesellt sich das Zeichnen als eine Nachbildung des Räumlichen.

Da nur das leicht Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings finden kann, was sich seiner Erfahrung und seinem Umgange eng anschliesst, so ergiebt sich für den sprachlichen und mathematischen Unterricht noch die ganz bestimmte Forderung, in möglichst enger Verbindung mit den beiden Hauptstämmen des Unterrichts, dem geschichtlichen und naturkundlichen, zu bleiben. Jede Isolierung wäre durchaus unpädagogisch[8]).

Fassen wir das Gefundene kurz zusammen, so ergiebt sich, dass zwei Hauptgruppen der Unterrichtsfächer zu unterscheiden sind, die geschichtliche und die naturwissenschaftliche. Innerhalb jeder Gruppe aber treten zweierlei Unterrichtsfächer auf, solche, welche sich mit den Sachen und solche, welche sich mit den Zeichen oder Formen beschäftigen.

Damit ist die Zahl der Unterrichtsfächer indessen noch nicht erschöpft. Denn es giebt deren noch einige, wovon jedes in gewissem Sinne auf beide Hauptquellen unserer Vorstellungen zurückweist. Das sind diejenigen Fächer, welche einzelne Seiten und Elemente (oder auch Verbindungen von solchen) des Wissens, die bereits in vorhandenen Fächern auftreten, auf eine ihnen eigentümliche neue Art und Weise bearbeiten[9]). Dazu gehören: 1. Die Geographie, welche bekanntlich schon Herbart als ein in hervorragender Weise associierendes Unterrichtsfach bezeichnete, und welche sich gleichmässig auf Natur- und Menschenleben bezieht, also der naturkundlichen Seite des Unterrichts ebensosehr angehört wie der geschichtlichen. 2. Das Turnen, welches sich, inso-

7) Ziller, Allg. Päd. S. 220. Grundl. S. 275.
8) Ziller, Grundl. S. 276.
9) Ziller, Allg. Päd. S. 232 ff.

fern es den Körper übt, der naturkundlichen Seite anschliesst, das aber auch, da es das Gefühl der Gemeinsamkeit weckt, ebensosehr der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehört. 3. Die technischen Beschäftigungen, Handarbeiten (für Mädchen) und Handfertigkeiten (für Knaben) u. dgl. m. Bei diesen handelt es sich in erster Linie um Ausbildung der Hand, also um etwas, was schon äusserlich dem Menschen einen grossen Vorzug vor dem Tiere sichert, weiterhin aber seine leibliche Existenz mitbegründet und dadurch, dass es Überlegenheit und somit Freiheit erwerben hilft, überhaupt sein sittlich-religiöses Leben fördert. Zugleich ist klar, dass auch das Auge durch die technischen Beschäftigungen ausgebildet wird und dass dieses eine Förderung des ästhetischen Interesses bedeutet. Es schliessen sich also die technischen Beschäftigungen thatsächlich beiden Hauptrichtungen des Unterrichts an.

Blicken wir schliesslich noch einmal auf das Ganze zurück.

Wir gingen von der nächsten Aufgabe des Schulunterrichts aus und gelangten zu den beiden Hauptquellen für das Seelenleben, Erfahrung und Umgang (Natur und Menschenleben). Dadurch erhielten wir zwei Reihen von Unterrichtsfächern, denen sich noch drei einzelne Fächer anschlossen. Die Untersuchungen waren derart, dass jede neue Untersuchung auf die nämlichen Fächer führen muss, sobald dieselben Ausgangspunkte gewählt werden. Da aber unsere Ausgangspunkte zweifellos richtige sind, so dürfen auch die daraus abgeleiteten Unterrichtsfächer als die Hauptfächer des Schulunterrichts bezeichnet werden. Zugleich erhellt, dass wegen ihrer Beziehungen zum nächsten Unterrichtszwecke keine andere Reihe von Unterrichtsfächern jemals an ihre Stelle treten kann, solange der höchste Erziehungszweck die planmässige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters bleibt. Wir haben daher, kurz gesagt, eine konstante Reihe von Unterrichtsfächern gefunden[10]).

Das nachstehende Schema dürfte geeignet sein, die Ergebnisse der Untersuchungen dieses Kapitels in knappester Form wiederzugeben.

[10]) Vergl. hierüber: Rein, Erziehender Unterricht. (In: Rein, Encykl. H. Bd. II, 6). Die Anordnung der Fächer daselbst weicht von der unsrigen etwas ab.

Hauptfächer des Schulunterrichts.

Unterrichtsfächer der Teilnahme.		Unterrichtsfächer der Erkenntnis.	
a) Sachen.	b) Zeichen.	a) Sachen.	b) Formen.
1. Religiöse Reihe:	**1. Sprachunterricht:**	**1. Gegenstände:**	**1. Grössenlehre:**
Bibl. Geschichte.	Lesen.	Tier-, Pflanzen- u.	Rechnen.
Katechismuslehre.	Schreiben.	Mineralienkunde.	Raumlehre.
2. Profane Reihe:	**2. Gesang.**	**2. Ereignisse:**	**2. Zeichnen.**
Geschichte.		Naturlehre.	
Geographie.			
Turnen.			
Technische Beschäftigungen.			

8. Kapitel.

Der kindliche Gedankenkreis.

Im engsten Zusammenhange mit dem obersten Erziehungszwecke und ausgehend von der nächsten Aufgabe des Unterrichts wurde im vorigen Kapitel die Frage: Was soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? beantwortet. Das Ergebnis war eine konstante Reihe von Unterrichtsfächern. Nun handelt es sich darum, das, was diese Fächer bringen, die Unterrichtsstoffe, mit den in der Kindesseele bereits vorhandenen Gebilden so zu vereinigen, dass sie Eigentum der ersteren werden. Wie soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? hat also die nächste Frage zu lauten. Bei Beantwortung derselben müssen wir freilich wieder eine der frühern entsprechende Einschränkung machen. Denn wenn es nicht in unserer Absicht liegen konnte, eine vollständige Unterrichtslehre zu geben, so darf hier auch keine vollständige Anleitung zur methodischen Behandlung der Unterrichtsfächer erwartet werden. Es handelt sich vielmehr nur um den ersten Schulunterricht, ja, um ein noch viel enger begrenztes Gebiet, um den Anfang des ersten Schulunterrichts.

Nennen wir die Gesamtheit aller in der Seele des Kindes vorhandenen und auf die mannigfachste Art und Weise unter einander verbundenen Vorstellungen den kindlichen Gedankenkreis, so geht aus den Untersuchungen des vierten Kapitels jedenfalls hervor, dass die erfolgreiche Ausbildung des kindlichen

Gedankenkreises wesentlich durch Apperzeptionen[1]) bedingt ist, und dass die Apperzeptionen das Vorhandensein verwandter älterer Vorstellungen voraussetzen. Wie aber ist es beim ersten Schulunterrichte? Darf dieser die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen auch voraussetzen? Bringt das Kind solche Vorstellungen überhaupt mit zur Schule? Das ist eine ausserordentlich wichtige Frage, eine Frage, von deren Beantwortung die Gestaltung des ersten Schulunterrichts schlechterdings abhängt. Denn setzte man solche Vorstellungen voraus, dieselben wären in Wirklichkeit aber nicht vorhanden, so baute man auf ein Nichts und geriete in das Gebiet des alten Erbfeindes, des Verbalismus[2]). Setzte man die apperzipierenden Vorstellungen hingegen nicht voraus, sie wären in Wirklichkeit aber vorhanden, dann müsste der Unterricht bald langweilig werden und könnte nimmermehr zu einem lebhaften Interesse für seinen Gegenstand führen. Also: Darf der erste Schulunterricht die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen voraussetzen oder darf er es nicht? Das ist zunächst zu entscheiden.

Die Beantwortung der soeben aufgeworfenen Frage kommt einer Untersuchung des kindlichen Gedankenkreises, in unserem Falle also des Gedankenkreises, welchen das in die Schule eintretende Kind besitzt, gleich. Denn wenn wir die Beschaffenheit dieses Gedankenkreises kennen, dann wissen wir auch, ob das Kind über die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen verfügt.

Dass jedes schulpflichtig werdende Kind, wenn es nur einigermassen bildungsfähig ist, über eine gewisse Summe von Vorstellungen verfügt, ist eine Thatsache, welche nicht erst festgestellt zu werden braucht. Sein Gedankenkreis hat eben bereits ein gewisses Entwickelungsstadium hinter sich. Auch das, was den Inhalt der Vorstellungen im allgemeinen bildet, kann nicht zweifelhaft sein. Vor allem werden es die heimatlichen Objekte gewesen sein, welche auf das Kind einwirkten, die Gegenstände und Ereignisse in Haus und Hof, Garten, Feld, Wiese und Wald, in Thälern und auf Höhen, auf und über der Erde und am Himmel. Ferner die Vorkommnisse im Verkehre mit den Familien- und Hausgenossen, sowie den Bekannten ausserhalb des Hauses. Dazu, wenn leider auch nicht immer, der Verkehr mit Gott im einfachen Morgen-, Tisch- und Abendgebetchen. Käme es also nur

1) Vergl. S. 24.

2) Hartmann, Der Verbalismus in der deutschen Sprache.

darauf an, das Vorhandensein von Vorstellungen im allgemeinen festzustellen, so würden die bezüglichen Untersuchungen einen sehr einfachen Verlauf nehmen und bald zu Ende sein. Das aber ist es nicht, was wir hier brauchen. Es kommt uns vielmehr darauf an, ob das Kind über diejenigen Vorkommnisse verfügt, welche als apperzipierende vorausgesetzt werden sollen, es kommt uns weiter darauf an, ob diese Vorstellungen die erforderliche Klarheit nnd Kräftigkeit besitzen, es kommt uns endlich darauf an, ob sich diese Vorstellungen gleichmässig auf die Gebiete der Erfahrung und des Umgangs verteilen, es kommt uns, kurz gesagt, darauf an, ob die für unsere Zwecke brauchbaren Vorstellungen vorhanden sind.

Um dieses zu ermitteln, machen sich jedenfalls ebenso umfassende als planmässig eingerichtete Beobachtungen nötig. Diese Beobachtungen haben sich selbstredend auf sorgfältige psychologische Erwägungen zu stützen. Insbesondere sind dabei auch die Bedingungen, unter denen Vorstellungen überhaupt zustande kommen, zu berücksichtigen.

Fragt man nach der Entstehung der Vorstellungen, also nach dem Ursprunge der Elemente des Gedankenkreises, so trifft man zuletzt immer auf eine Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, welche gerade an der Stelle, wo die eigentliche Umsetzung des Leiblichen in das Seelische und umgekehrt stattfindet, bislang in ein geheimnisvolles Dunkel gehüllt blieb und wohl auch in Zukunft gehüllt bleiben wird. Es giebt zwar mancherlei Hypothesen über die Verbindung von Leib und Seele, wie auch über das Wesen der Seele selbst[3]); doch hat keine derselben bis jetzt allgemeine Zustimmung gefunden, ein Beweis, dass jeder derselben noch Mängel anhaften. Und ausserdem behält ja auch die beste Hypothese nur solange Bedeutung, bis — eine noch bessere aufgestellt wird. Auf Hypothesen lassen wir uns deshalb hier auch nicht ein, sondern gehen lediglich von der Thatsache aus, dass enge Beziehungen zwischen Leib und Seele bestehen, und dass die Vorstellungen ein Produkt dieser Beziehungen sind.

Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele muss selbstververständlich eine doppelte sein: 1. Der Leib muss auf die Seele und 2. die Seele muss auf den Leib einwirken. Was dabei im Leibe vor sich geht, liegt klar vor. In beiden Fällen werden

3) Drbal, Lehrbuch. S. 11. Lindner, Encykl. Hdb. S. 672.

Nervenfasern erregt, und es entsteht eine Bewegung, welche fortgeleitet wird. Diese Bewegung ist eine von aussen nach innen gerichtete, wenn der Leib auf die Seele, und eine von innen nach aussen verlaufende, wenn die Seele auf den Leib einwirkt. Im ersten Falle sind es die sensitiven oder Empfindungsnerven, welche die Fortleitung übernehmen, im andern Falle die motorischen oder Bewegungsnerven.

Wenn das äussere Ende eines Empfindungsnerven durch irgend einen von aussen herantretenden Reiz (Druck, Schall, Duft, Wärme, Licht etc.) erregt wird, so pflanzt sich diese Erregung in der Nervenfaser fort, überträgt sich auf die Zentralteile des Nervensystems, um schliesslich in das Hirn zu gelangen. Hier wird die Bewegung mannigfachen weitern Umänderungen unterworfen, die sich der Beobachtung aber mehr und mehr entziehen, bis sie endlich an der Stelle ankommt, wo die Einwirkung auf die Seele selbst stattfindet. Beobachten lässt sich diese letztere nicht mehr; nur der Zustand, in welchen die Seele versetzt wird, kommt alsbald zum Bewusstsein und ist gleichsam die Antwort der Seele auf den an sie herantretenden Reiz. Dieser Seelenzustand entspricht wohl dem jedesmaligen Reize, vom Reize selbst aber kommt nichts in die Seele hinein. Es entsteht auch kein Abbild des äussern Gegenstandes oder der äussern Erscheinung in der Seele. Man hat es vielmehr mit etwas rein Seelischem zu thun, mit einem blossen Bewusstwerden des Reizes. Diesen Seelenzustand nennt man Empfindung[4]). Die Herbeiführung desselben aber berechtigt jedenfalls, die Empfindung als einen ursprünglichen Seelenzustand zu bezeichnen, der weiter nichts voraussetzt, als die Fähigkeit der Seele, mit der Aussenwelt in Wechselwirkung zu treten.

Je nachdem die Ursache (der Reiz) der in den Empfindungsnerven hervorgerufenen Erregung im Körper selbst (der für die Seele auch zur Aussenwelt gehört) oder ausserhalb desselben liegt, werden Innen- oder Körperempfindungen und Aussen- oder Sinnesempfindungen unterschieden. Zu den erstern gehören Empfindungen der Lebenswärme, des Hungers, Durstes, der Müdigkeit oder des Gegenteils derselben u. s. w. Zu den letztern hat man alle durch die Sinneswerkzeuge vermittelten Empfindungen zu rechnen, also diejenigen des Lichts, des Schalls des Geruchs, Geschmacks, der Temperatur u. s. w.

Die meisten Sinnesempfindungen, etwa $^9/_{10}$ aller, kommen auf den Gesichtssinn. Dabei zeichnen sich dieselben auch noch durch

[4]) Drbal, Lehrbuch. S. 31. Lindner, Lehrbuch. S. 25.

ihre Klarheit und Deutlichkeit, je nachdem es sich um einzelne derselben oder um ganze Gruppen handelt, aus. Den Gesichtssinn ergänzt in vielen Fällen der Tastsinn, indem er die Gesichtsempfindungen teils bestätigt, teils berichtigt. Beide, Gesichts- und Tastsinn, vermitteln die Empfindung dessen, was nebeneinander liegt, also des Räumlichen. Dagegen hat der Gehörsinn das, was nacheinander folgt, das Zeitliche, an die Seele heranzubringen, vor allem die Empfindungen der Sprache und der Musik zu vermitteln. Geschmackssinn und Geruchssinn beschränken sich auf ein sehr kleines Gebiet und stehen so an Bedeutung hinter jenen zurück, wenn auch zugegeben werden muss, dass z. B. die Geschmacksempfindungen mit lebhaftern Lust- und Unlustgefühlen verknüpft sind, als alle andern Sinnesempfindungen[5]).

Die Sinne dienen dazu, der Seele die Aussenwelt zu erschliessen, und darauf beruht ihre ausserordentliche Bedeutung für die Entwickelung des Gedankenkreises. Schon das Fehlen eines der untergeordneten Sinne würde eine empfindliche Lücke im Vorstellungsleben der Seele zur Folge haben; wieviel mehr das Fehlen des Gehör- oder Gesichtssinnes! —

Das Gegenstück der Empfindung ist die Bewegung. Ihr Ausgangspunkt ist die Seele; sie äussert sich daher im Körper als eine von innen nach aussen fortgeleitete Erregung der motorischen Nerven und kommt in gewissen Muskelzusammenziehungen zur Erscheinung. Unterschieden werden unwillkürliche und willkürliche Bewegungen. Die unwillkürlichen Bewegungen erfolgen ohne einen besondern Willensakt, sind in der Hauptsache Reflexe der von aussen kommenden Erregungen der sensitiven Nerven (daher auch der Name Reflexbewegungen für sie) und dienen zur Abwehr schädlicher oder zur Verwertung nützlicher Eingriffe von aussen So sind z. B. Erbrechen, Husten, Niesen, besonders aber Atmen unwillkürliche Bewegungen. Die willkürlichen Bewegungen hingegen setzen einen besondern Willensakt der Seele voraus, ausserdem auch die Beherrschung des Bewegungsapparats. Letztere ist nicht gleich vorhanden, muss vielmehr durch wiederholte Versuche und Übungen erst erworben werden. Bemerkenswert ist, dass auch alle willkürlichen Bewegungen sich als Folgen von Empfindungen nachweisen lassen, dass sie also nicht zu den ursprünglichen Seelenzuständen gehören.

---

[5]) Drbal, Lehrbuch. S. 59.

So wichtig aber auch die Empfindungen als ursprüngliche Seelenzustände sein mögen, so wenig haben sie doch für das geistige Leben zu bedeuten, wenn sie sich nicht weiter entwickeln. Das kommt daher, dass sie nur Seelenzustände sind und auf das äussere Objekt, von dem der Reiz ausging, der sie hervorrief, gar nicht bezogen werden. So haben genaue Beobachtungen ergeben, dass das neugeborene Kind zwar seine Sinneswerkzeuge gebraucht, dass es z. B. Licht- und Schallempfindungen hat, dass es diese Empfindungen aber nicht mit den leuchtenden und schallenden Objekten in bewusste Verbindung bringt, dass es vielmehr sieht, ohne etwas zu erkennen, dass es hört, ohne etwas zu vernehmen u. s. w. Alles, was das neugeborne Kind empfindet, vereinigt sich auf diese Weise nur zu einer verworrenen Masse, welche höchstens zu unbestimmten Äusserungen des Behagens oder Unbehagens Veranlassung giebt. Erst nach und nach wird das anders, dann nämlich, wenn das Kind imstande ist, die Empfindung mit dem sie veranlassenden Reize so in Verbindung zu bringen, dass es das den Reiz veranlassende Objekt bemerkt.

Geschieht letzteres, so tritt die Empfindung in ein neues und höheres Stadium ihres Daseins ein, sie wird zur Wahrnehmung[6]). Wahrnehmen heisst im allgemeinen soviel wie bemerken, innewerden. Hier handelt es sich um das Bemerken oder Innewerden der Reizquelle, um eine Beziehung zwischen der Empfindung und dem Objekte, von welchem der bezügliche Reiz ausgeht, also um eine wirkliche Beziehung der Seele zur Aussenwelt (gleichviel, ob letztere durch ein ausserhalb oder innerhalb des eigenen Körpers befindliches Objekt vertreten ist).

Soll eine Empfindung zur Wahrnehmung werden, so setzt das immer voraus, dass erstere mit einer gewissen Stärke auftritt, und dass sie sich von den übrigen Empfindungen abhebt, wie z. B. ein starker und heller Ton unter einer Menge gleichzeitiger schwacher und dumpfer Töne, oder eine gesättigte, abstechende Farbe unter vielen matten, sich wenig von einander unterscheidenden Farben. Besitzt eine Empfindung diese Eigenschaften, so hält es nicht schwer sie von den gleichzeitigen Empfindungen zu trennen, sie zu isolieren. Dadurch aber werden die störenden Einflüsse beseitigt, welche die Beziehung zwischen Empfindung und Reiz vordem nicht zum Bewusstsein kommen liessen, der fortdauernde Reiz lässt sich rückwärts verfolgen und schliesslich wird sein Ausgangspunkt auf-

6) Lindner, Lehrbuch. S. 50.

gefunden. Dabei geschieht es, dass gleiche Empfindungen auf ein und dieselbe Quelle zurückgeführt werden und dass, sofern die Raumvorstellung bereits ausreichend entwickelt ist, diese Quelle an eine bestimmte Stelle des Raumes versetzt, dass sie, wie man sagt, lokalisiert wird [7]). Man nennt aber die Beziehung (Zurückführung) einer Empfindung auf das jenseit des Reizes befindliche Objekt, gewissermassen das „Nachaussensetzen" des Empfundenen, die Projektion der Empfindung. Nehmen wir diese Bezeichnung des Vorgangs mit auf, so dürfen wir den Begriff der Wahrnehmung kurz so fassen: Die Wahrnehmung ist eine isolierte und nach Aussen hin projicierte Empfindung.

Die Wahrnehmung stellt sich, wie gesagt, beim Kinde erst nach und nach ein. Das Isolieren und Projicieren der Empfindung bleibt bei ihm anfangs ganz aus, danach vollzieht es sich in äusserst langsamer Weise, weiterhin geht es ganz allmählich rascher von statten, und erst ziemlich spät verläuft es mühevoll und schnell. Die Wahrnehmung ist also durchaus nichts Ursprüngliches oder Angebornes, sie muss erlernt werden, ist eine Sache der Übung, und man begreift, dass sie durch zweckmässige Unterstützung seitens der Eltern beim Kinde sehr gefördert werden kann.

Da das neugeborene Kind zwar Empfindungen aber noch keine Wahrnehmungen hat, so existiert für dasselbe die Aussenwelt strenggenommen auch nicht. Hieraus ergiebt sich zugleich die grosse Bedeutung, welche die Wahrnehmungen für die geistige Entwickelung des Menschen haben. Man darf wohl sagen, dass erst mit den Wahrnehmungen die höhern Zielen zustrebende geistige Entwickelung des Menschen beginnt, und es ist gewiss höchst interessant, wie das Volk über den Zustand des Kindes in dem wahrnehmungslosen Stadium seines Lebens urteilt. In Thüringen beispielsweise nennt man die ersten drei Lebensmonate des Kindes das „dumme Vierteljahr" [8]) und bekundet durch diese kräftige Bezeichnung offenbar die hohe Wertschätzung, die man der Entwickelung des kleinen Menschen in den nachfolgenden Lebensabschnitten beilegt.

Die Empfindung ist ein ursprünglicher und einfacher Seelenzustand. „Die Wahrnehmung ist weder etwas Einfaches noch Ursprüngliches in der Seele. Sie ist nichts Einfaches, weil selbst der einzelne Klang und die einzelne Farbe eine Zusammenfassung

---

[7]) Lindner, Lehrbuch. S. 51. Drbal, Lehrbuch. S. 152.
[8]) Sigismund, Kind und Welt. S. 1 ff.

mehrerer Teilempfindungen ist; sie ist aber auch nichts Ursprüngliches, weil sie das Resultat einer nur allmählich zunehmenden Orientierung in der Masse des gleichzeitig Empfundenen ist“ [9]).

Als eine höhere Stufe der Wahrnehmung hat die Anschauung zu gelten. Sobald nämlich verschiedene gleichzeitige Sinnesempfindungen sich auf dasselbe Objekt beziehen, vereinigen sie sich im Bewusstsein zu einer Gesamtwahrnehmung. In derselben bildet gewöhnlich eine Gesichtswahrnehmung den Mittelpunkt, die Hauptsache wird also geschaut, daher der Name Anschauuung. Die einzelnen Sinnesempfindungen werden dabei als Merkmale auf das Objekt übertragen.

Es ist leicht einzusehen, dass, wenn schon die einfachen Wahrnehmungen nur ganz allmählich dem Kinde geläufig werden, es für dasselbe noch viel schwieriger sein muss, zu Gesamtwahrnehmungen (Anschauungen) zu gelangen. So sieht wohl das Kind, auch wenn es über die ersten Lebensjahre bereits hinaus ist, vieles, aber es schaut nicht an [10]). Und wenn es schliesslich auch zu Anschauungen gelangt, so ist der Wert derselben immer noch ein sehr ungleicher. Denn jenachdem das Einzelne in der Gesamtwahrnehmung mehr oder weniger deutlich hervortritt, unterscheidet man gereifte und rohe Anschauungen. Das Kind verfügt vor der Schulzeit fast nur über rohe Anschauungen.

Aber selbst die Anschauungen lassen noch eine Steigerung zu. Es können nämlich mehrere Anschauungen zu einer höheren Einheit zusammengefasst werden. Soll eine solche freilich von Wert sein für die geistige Entwickelung des Menschen, so ist die erste Bedingung, dass die einzelnen zugehörigen Anschauungen reife sind. So kann z. B. eine wertvolle Anschauung der heimatlichen Landschaft nur entstehen, nachdem die Anschauung der Einzelheiten derselben erworben wurde [11]).

Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen entstehen, während der Reiz auf die Empfindungsnerven einwirkt. So haben wir bis jetzt angenommen, und so ist es in Wirklichkeit auch [12]). Allerdings giebt es auch sogenannte Nachempfindungen, d. h. Empfindungen, welche fortdauern, nachdem der Reiz bereits auf-

---

9) Lindner, Encykl. Handbuch. S. 980.

10) Lindner, Encykl. Handbuch. 29.

11) Hieraus entspringt bekanntlich eine Reihe sehr wichtiger Forderungen für den Unterricht.

12) Drbal, Lehrbuch. S. 77.

gehört hat, auf den sensitiven Nerven einzuwirken, wie z. B. die „Nachbilder", der „Nachgeschmack" u. s. w. Aber diese Empfindungen sind doch nur von kurzer Dauer, sie werden bald schwächer und verschwinden zuletzt ganz aus dem Bewusstsein, um als „Nachempfindungen" nicht wieder aufzutreten. Was aber wird aus den zahllosen Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen, die Tag für Tag in der Seele entstehen, wenn der Reiz, der sie veranlasste, vollständig verschwunden ist? Verschwinden dieselben dann auch für immer aus dem Bewusstsein? Nein! lautet die bestimmte Antwort. Auch wenn die Empfindung mit dem Reize als solche aufhört, so bleibt doch ein Erinnerungsbild von ihr in der Seele zurück. Dieses Erinnerungsbild kann unter gewissen Voraussetzungen immer wieder in das Bewusstsein zurückkehren, denn es ist nichts anderes als das, was wir mit dem uns geläufigen Namen Vorstellung bezeichnen.

Hiernach liegt jeder (einfachen) Vorstellung als ursprünglicher Zustand eine Empfindung zu Grunde. Deshalb kann man wohl auch die Empfindung selbst eine Vorstellung nennen. Der Zeitfolge nach würde sie die erste Vorstellung, die ursprüngliche Vorstellung, die unmittelbar durch den Reiz hervorgerufene Vorstellung sein. Dann hätten wir aber Vorstellungen in Verbindung mit Reizen (sinnliche Vorstellungen) und Vorstellungen ohne solche (Vorstellungen schlechthin) zu unterscheiden, weshalb es doch wohl vorzuziehen ist, für die ursprünglichen Vorstellungen, also die eben erst produzierten Vorstellungen, die Bezeichnung Empfindung beizubehalten. Sonach verstehen wir unter Vorstellungen (im engern Sinne) reproduzierte Empfindungen, d. h. wieder ins Bewusstsein tretende, vordem durch äussere Reize herbeigeführte, ursprüngliche Seelenzustände. Aristoteles nennt die Vorstellungen Empfindungen ohne Materie, und bei Drbal heisst es: „Vorstellungen sind das, was von der Empfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz aufgehört hat" [13]). Es hält durchaus nicht schwer die Vorstellungen von den Empfindungen zu unterscheiden. Jedenfalls sind die Vorstellungen, weil der Reiz aufgehört hat, matter, abgeblasster als die Empfindungen, und dann sind sie überhaupt unabhängig von dem Reize.

Doch auch die Wahrnehmungen und Anschauungen verschwinden nicht spurlos beim Aufhören des Reizes. Auch sie lassen ein „Erinnerungsbild" in der Seele zurück, das um so treuer

[13]) Drbal, Lehrbuch. S. 78.

und frischer sich erhalten wird, je klarer die Wahrnehmungen und je deutlicher die Anschauungen waren. Neue Namen erhalten diese zurückbleibenden Seelengebilde nicht; man nennt sie ebenfalls Vorstellungen, wie das, was von den Empfindungen zurückbleibt. Es geht daraus aber hervor, dass man drei Gruppen von Vorstellungen zu unterscheiden hat: a) Vorstellungen, welche Empfindungen, b) Vorstellungen, welche Wahrnehmungen und c) Vorstellungen, welche Anschauungen ihre Entstehung verdanken.

Das Gemeinsame, was alle Vorstellungen haben, besteht darin, dass ihre Fortdauer von der Gegenwart eines Sinnenreizes (also auch eines Objektes) unabhängig ist. Ohne Erneuerung der zugehörigen Empfindung, Wahrnehmung oder Anschauung kann jede Vorstellung wieder in das Bewusstsein eintreten, und damit stellt sich zugleich ihr Objekt (das nicht gegenwärtig ist) so vor die Seele, als ob es wirklich vorhanden wäre. Eben von diesem gleichsam „Sich-wieder-vorstellen" des Objektes rührt der Name „Vorstellung" her.

Die wichtigste Eigenschaft der Vorstellungen ist jedenfalls ihre Fortdauer in der Seele, denn ohne sie wäre die geistige Entwickelung des Menschen überhaupt unmöglich. Verschwänden die Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen mit den Reizen, so erstreckte sich das Seelenleben nur auf das Gegenwärtige und müsste stets wieder von neuem beginnen. Die Seele wäre ein Spiegel, der das Bild des Gegenstandes nur so lange zeigte, als der letztere seine Lichtstrahlen in geeigneter Weise nach ihm zu senden vermöchte.

Auf die Fortdauer der Vorstellungen schliessen wir, wie bereits im vierten Kapitel auseinandergesetzt wurde, durch das Wiederauftreten derselben im Bewusstsein. Sie ist eine Thatsache, welche als unmittelbare Wirkung einer zum Wesen der Seele gehörigen Fähigkeit betrachtet werden muss. Infolge dieser Fortdauer aber sammelt sich ein Schatz von Seelengebilden an, dessen Grösse mit jeder neuen Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung wächst und dessen Wert durch die Wechselwirkungen unter den bereits vorhandenen Vorstellungen sowohl, als auch zwischen diesen und den neu hinzukommenden sich fortgesetzt steigert. Den Inbegriff aller dieser Seelengebilde bezeichnen wir mit dem Namen „Vorstellungskreis"; insofern aber, als derselbe die notwendige Grundlage für alle höhern geistigen Thätigkeiten, ins-

besondere auch das Denken, bildet, nehmen wir für ihn auch den Namen „Gedankenkreis“ in Anspruch.

Soviel über die psychologischen Bedingungen der Entwickelung des kindlichen Gedankenkreises. Fassen wir, bevor wir weiter gehen, alles noch einmal übersichtlich zusammen.

Die ursprünglichsten Seelenzustände sind diejenigen, welche entstehen, sobald durch die sensitiven Nerven ein Reiz bis zur Seele fortgepflanzt wird. Wir nennen dieselben Empfindungen. Sobald das Kind imstande ist, eine Empfindung von andern zu trennen, sie zu isolieren, und sobald es seinen Körper von dem, was ausserhalb ist, unterscheiden kann, verlegt es die Empfindungen in die äussern Endpunkte der sensitiven Nerven und stellt dadurch eine Beziehung zwischen der Empfindung und dem Objekte, von dem der Reiz ausging, her, so zwar, dass es die Objekte (Gegenstände oder Ereignisse) bemerkt, sie für etwas Wirkliches, Wahres nimmt. Man sagt in diesem Falle, die Empfindung wird nach Aussen projiciert und nennt sie Wahrnehmung. In der Seele entsteht durch die Wahrnehmung ein Abbild des Objektes (Gegenstandes oder Ereignisses). Dasselbe hat die Eigentümlichkeit, dass es nur durch die Bethätigung eines Sinnes vermittelt worden ist. So können wir an der Blume die Gestalt, den Geruch oder die Farbe nacheinander wahrnehmen, solange der Sinnenreiz, die Isolierung und Projektion der (Einzel-) Empfindungen fortdauern.

Die Wahrnehmung wird zur Anschauung, wenn mehrere Empfindungen gleichzeitig von andern abgesondert und auf ein und dasselbe Objekt projiciert werden. Die Anschauung ist also eine Gesamtwahrnehmung, und das Abbild, welches durch sie in der Seele entsteht, ist ein Gesamtbild, ein durch mehrere gleichzeitige Sinnesempfindungen vermitteltes Bild. So ergiebt das gleichzeitige Wahrnehmen der Gestalt, der Farbe und des Geruchs die Anschauung der Blume (also ein geistiges Gesamtbild unter der Voraussetzung der Fortdauer des Sinnenreizes).

Sobald das Objekt, von dem der Sinnenreiz ausgeht, nicht mehr gegenwärtig ist, hört auch der Sinnenreiz auf. In der Seele verbleibt aber auch jetzt noch ein Gebilde zurück, welches wir ganz allgemein mit dem Namen Vorstellung bezeichnen. Die Vorstellung kann unter geeigneten Verhältnissen jederzeit wieder in das Bewusstsein zurückkehren. Da es dazu aber eines neuen Sinnenreizes nicht bedarf, so erweist sich die Vorstellung in ihren

weitern Bethätigungen als unabhängig von den Sinnen. Auf die beiden Eigenschaften, Fortdauer in der Seele und Unabhängigkeit von den Sinnen, gründet sich die höhere geistige Entwickelung des Menschen. Den Inbegriff aller Vorstellungen bezeichnet man mit dem Namen Vorstellungskreis. Betrachtet man denselben aber als Grundlage der höhern geistigen Entwickelung, welche durch eine Reihe von Thätigkeiten charakterisiert wird, deren eine insbesondere das Denken ist, so darf man ihn auch Gedankenkreis nennen.

Hiernach handelt es sich bei den ursprünglichen Seelenzuständen um ein Dreifaches:

1. Um ein Objekt, von dem der Reiz ausgeht;
2. um Nerven des menschlichen Körpers, welche den Reiz fortleiten;
3. um eine Seele, welche mit der Fähigkeit ausgestattet ist, den Reiz zu empfinden.

Im ersten Falle ist der Vorgang ein physikalischer, im zweiten ein physiologischer und im dritten ein psychologischer.

Was weiter folgt, setzt entweder die Gegenwart oder Abwesenheit des zugehörigen Objektes voraus. Im einzelnen ist dabei zu unterscheiden:

a) Das Objekt ist gegenwärtig:

1. Ursprünglicher Seelenzustand = Empfindung;
2. Isolierung und Projektion einer Empfindung = Wahrnehmung;
3. Isolierung und Projektion einer Empfindungsgruppe = Anschauung.

b) Das Objekt ist nicht gegenwärtig:

1. Bleibende Empfindungsgebilde
2. Bleibende Wahrnehmungsgebilde } = Vorstellungen.
3. Bleibende Anschauungsgebilde

9. Kapitel.

Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises.

Zur Geschichte derselben.

Nachdem wir die psychologischen Bedingungen des kindlichen Gedankenkreises kennen gelernt haben, und nachdem schon früher, im vierten Kapitel[1]), dasselbe bezüglich der Wechselwirkungen unter den Vorstellungen der Fall gewesen ist, sind wir in der Lage, im allgemeinen angeben zu können, wie der Gedankenkreis des in die Schule eintretenden Kleinen beschaffen sein wird. Aber auch nur im allgemeinen. Denn schon der Umstand, dass jedes Kind seine besondern Eigentümlichkeiten, die wir in den Begriff Individualität zusammenfassen, besitzt, deutet darauf hin, dass im einzelnen Falle die Kenntnis der psychologischen Bedingungen nicht ausreichen kann, sichere Schlüsse zu ziehen. Und dann sind es natürlich die dem Kinde entgegentretenden Objekte der Aussenwelt (Natur- und Menschenleben), welche eine Mannigfaltigkeit des kindlichen Gedankenkreises herbeiführen, die nicht erkannt werden kann, so lange man bloss von den allgemeinen psychologischen Bedingungen ausgeht. Denn diese Objekte sind mit den Örtlichkeiten und gesellschaftlichen Verhältnissen, die das Kind umgeben, aufs innigste verwachsen. Da ist es durchaus nicht gleichgiltig, ob das Kind am Meere oder im Binnenlande, in der Tiefebene oder im Gebirge, unter gebildeten oder ungebildeten Leuten u. s. w. u. s. w. die ersten sechs Jahre seines Lebens zugebracht hat. Und so kann es auch nicht anders sein, schon diese Objekte allein müssen bewirken, dass jedes Kind seinen individuellen Gedankenkreis mit zur Schule bringt. Will man denselben aber kennen lernen, so bedarf es ganz besonderer, vor allem planmässiger Untersuchungen und fortgesetzter Beobachtungen.

Planmässig vor allem müssen dieselben sein, da zufällige Wahrnehmungen nicht zu endgiltigen Urteilen berechtigen. Hat man aber durch solche planmässigen Untersuchungen, die wir von jetzt ab als Analyse des kindlichen Gedankenkreises bezeichnen wollen, da sie einer Zergliederung des Gedankenkreises gleichkommen, den Gedankenkreis vieler Kinder kennen gelernt,

[1]) Seite 21.

so wird sich bald zeigen, dass gewisse Vorstellungen und Vorstellungsmassen als die häufigsten bei den Kindern auftreten, während andere wieder sich als selten vorkommende erweisen. Das deutet auf gewisse konstante Verhältnisse bei den Kindern eines Ortes oder einer Gegend hin. Die Ermittelung dieser konstanten Verhältnisse aber, das ist das Zweite, das wir von der Analyse des kindlichen Gedankenkreises erwarten.

To liefert denn jede einzelne Analyse wertvolle Beiträge zur Beurteilung der Individualität des Kindes, und es bietet sich infolgedessen Gelegenheit, die Anforderungen an die geistige Thätigkeit desselben in richtigen Einklang mit seinen Leistungen zu setzen. Eine grössere Anzahl solcher Analysen aber, vorausgesetzt, dass dieselben mit Vorsicht und Ausdauer durchgeführt wurden, verschafft die Möglichkeit, die natürlichste Grundlage für den ersten Schulunterricht, zunächst den Sachunterricht, zu gewinnen.

a. Berthold Sigismunds Anregungen.

Die Idee, den kindlichen Gedankenkreis zu analysieren, tritt nicht zum ersten Male auf. In seiner höchst lesenswerten Schrift: „Kind und Welt" hat Berthold Sigismund bereits 1856 dieselbe allen Lehrern und Eltern ans Herz gelegt. Er sagt unter anderm[2]): „Über die Ursachen der frühern oder spätern Entfaltung der Geistesknospen bei einzelnen Kindern wissen wir noch gar nichts. Natürlich, da man sich noch nicht einmal bemüht hat, die so leicht auszuführenden statistischen Vorarbeiten zu veranstalten. Die Statistik hat in neuerer Zeit Ungemeines geleistet. Sie weist nach, wie viel Pfund Fleisch ein Mensch durchschnittlich verzehrt in England oder in Preussen, wie lange er durchschnittlich lebt hier oder dort, ja sogar berechnet sie zuvor, wieviele Verbrechen hier oder dort begangen werden mögen. Wenn sie doch ihr forschendes Auge auch einmal der Entwickelung des Menschen schenkte!" Und im Vorworte heisst es ausdrücklich[3]): „Der eigentliche Zweck des Büchleins ist ... zu eigener Beobachtung und Forschung anzuregen."

Der Inhalt des Büchleins gliedert sich in folgende fünf Abschnitte: I. Das dumme Vierteljahr. (Bis zum Lächelnlernen.) II. Vom Lächeln bis zum Sitzenlernen. III. Bis zum Laufen-

[2]) Sigismund, Kind und Welt. S. 39.
[3]) Ebenda. S. XII.

lernen. IV. Vom Laufen bis zum Sprechenlernen. V. Vom Sprechen des ersten Wortes bis zu dem des ersten Satzes.

Dass durch das Büchlein veranlasst, im Kreise einzelner Familien die Entwickelung der Kinder im Sinne Sigismunds beobachtet wurde, darf wohl als sicher hingestellt werden, wenn sich auch die Beobachtungen selbst der Öffentlichkeit entzogen haben haben und in weitern Kreisen nicht bekannt geworden sind. Der Hauptwunsch Sigismunds[4]) aber, es möge sich ein wissenschaftlicher Verein bilden und sich der Sache annehmen, ist leider nicht in Erfüllung gegangen. Selbst das Interesse der Pädagogen für den Gegenstand, welches doch gewiss erwartet werden durfte, blieb aus. Und so vergingen schliesslich acht Jahre, bevor der Sigismundsche Gedanke wieder aufgegriffen und nun auch, allerdings abgeändert, in die Schulen verpflanzt wurde.

b. Karl Volkmar Stoys Geburtstagsgeschenk.

Am 9. Dezember 1864 stellte der inzwischen verstorbene Schulrat Professor Dr. Stoy in Jena[5]) den Mitgliedern des von ihm gegründeten und geleiteten Seminars die Aufgabe einer „psychologischen Statistik" der Schüler der Seminarschule[6]). Es war das eins jener sinnigen „Geburtstagsgeschenke", mit denen derselbe jedes Jahr am Stiftungstage des pädagogischen Seminars die Seminarsmitglieder zu überraschen und zu erfreuen pflegte. Die „Seminarprotokolle" gedenken desselben mit folgenden Worten: „Blätter mit psychologischen Fragen über die Schüler einer Klasse oder über eine bestimmte Art derselben sollten den Lehrern eingehändigt werden. Hauptpunkte sollten sein: 1. Das Interesse: Welcher Art des Interesses gehört der Schüler an? 2. Die Reproduktion des mitgeteilten Gedankenstoffs: Sauberkeit (Konfusion), Vollständigkeit (Auslassen) und Rhythmus (Grade der Langsamkeit und Schnelligkeit)" [7]).

Die Absicht, welche diesen Untersuchungen zu Grunde lag, ist hiernach nicht misszuverstehen und war gewiss eine sehr gute; leider aber ist über das Schicksal derselben nichts veröffentlicht worden. Wahrscheinlich deshalb nicht, weil Stoy nicht lange

---

4) Ebenda. S. XI.

5) Karl Volkmar Stoy, geboren am 22. Januar 1815 zu Pegau in Sachsen, starb am 23. Januar 1885 in Jena.

6) Allg. Schulz. Jahrg. 1871. S. 249.

7) Bliedner, Stoy. S. 87.

darauf nach Heidelberg übersiedelte und das vorhandene Material nicht geeignet erschien, Ergebnisse schon nach so kurzer Zeit daraus zusammenzustellen.

c. Die Berliner Statistik.

Der zweite, grössere Versuch einer „psychologischen Statistik" führt uns nach Berlin. Dem „Pädagogischen Verein in Berlin" erschien es höchst wünschenswert, den Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule kennen zu lernen. Deshalb wandte er sich im Oktober 1870 schriftlich mit der Bitte an die Vorsteher der Berliner Volksschulen, doch zu untersuchen, ob die eingetretenen Kinder im Besitze der folgenden Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten seien: „Im Freien laufender Hase. Eichhorn auf dem Baume. Weidende Schafherde. Storch auf seinem Neste. Schwimmender Schwan. Henne mit ihren Küchlein. Rufen des Kuckucks. Gesang der Lerche im Freien. Im Freien hüpfender Frosch. Im Flusse schwimmender Fisch. Bienenstand. Schmetterling auf der Blume. Im Freien kriechende Schnecke. Birke im Walde. Kiefer im Walde. Moos im Walde. Blumen in Wald und Feld. Haselstrauch. Heidelbeerstrauch im Walde. Schilf am Rande des Gewässers. Sandgrube. Torfstich. Gewitter. Tau. Sich bewegende Wolken. Hagel. Graupeln. Regenbogen. Abendröte. Morgenröte. Sternenhimmel. Mondphasen. Sonnenaufgang. Sonnenuntergang. Wohnung. Lustgarten. Unter den Linden. Wilhelmsplatz. Alexanderplatz. Gendarmenmarkt. Vor dem Brandenburger Thor. Schloss des Königs. Palais des Königs. Museum. Zeughaus. Rathaus. Vergnügungslokal. Friedrichsshain. Tiergarten. Zoologischer Garten. Botanischer Garten. Kreuzberg. Hasenheide. Invalidenpark. Schlesischer Busch. Treptow. Stralau. Rummelsburg. Tegel. Auf dem Wasser fahren. Eisenbahn. Gebirge. Meer. Berg. Wald. Wiese. See. Fluss. Ährenfeld. Kartoffelfeld. Beschneite Landschaft. Dorf. Pflügen. Ernten. Windmühle. Dreieck. Viereck. Kreis. Kugel. Würfel. Die Zahlen 1, 2, 3, 4, etc. etc. Gott. Christus. Biblische Geschichte. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Name und Stand des Vaters. König. Münze. Standbild des grossen Kurfürsten. Standbild Friedrichs des Grossen. Siegesdenkmal. Märchen vom Schneewittchen, Rotkäppchen, Dornröschen, Aschenbrödel. Wieviele Kinder können vorgesprochene Worte lautrichtig nachsprechen? Wieviele können ein gelerntes Gedicht aufsagen? Wieviele können etwas singen? Wieviele haben einem Konzerte beigewohnt?" — Über den Erfolg

dieser Untersuchungen hat Bartholomäi, der langjährige Rezensent der mathematischen Lehrbücher in Lübens Pädagogischem Jahresberichte, einen sehr lesenswerten Bericht[8]) erstattet. Namentlich hat er eine Reihe interessanter Differenzen hervorgehoben, welche sich zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen zeigten. Als Gesamtergebnis aber fand er: „Das Kind kommt in Berlin verhältnismässig vorstellungsarm in die Schule und zwingt diese, entweder bloss mit Worten zu operieren, oder die lebenswarme Anschauung durch die tote Abbildung zu ersetzen, oder endlich zur Naturanschauung zurückzukehren." Da das erste durchaus verworfen werden muss, das zweite aber nur als ein dürftiger Ersatz gelten kann, so bleibt für den Pädagogen eigentlich nur das dritte übrig. Dem hat Bartholomäi später auch Rechnung getragen, indem er die treffliche Abhandlung „Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Grossstadt" schrieb[9]). Darin heisst es z. B.: „So gewiss wie der Mensch zu einer wirklichen allgemeinen Bildung nicht kommen kann, wenn er nicht seinen Gedankenkreis durch Begriffe zu beherrschen und zu ordnen lernt, ebenso gewiss ist, dass nur solche Begriffe in den Dienst des Wissens und der Bildung treten, welche sich aus der Anschauung heraus entwickeln und von einem reichen Erfahrungsmaterial getragen werden. Ihre Regsamkeit und Kraft ist durch ihren Umfang, d. h. durch lebenswarme Anschauung und vielseitige Erfahrung bedingt." In überzeugender Weise wird sodann ausgeführt, dass die Verhältnisse der Grosstadt die Erwerbung der so wichtigen Anschauungen ungünstig beeinflussen müssen, und danach heisst es: „Unter diesen Umständen ist zu erwarten, und die Erfahrung bestätigt es, dass der Schulunterricht die Elemente, welche zum Aufbau des Schulwissens dienen, in den Anschauungen des Kindes nicht vorfindet. Um diesen Mangel zu beseitigen, muss er daher die fehlenden Vorstellungen erst erzeugen, und zwar im allgemeinen, bevor er zu den Begriffen und Gedankenbildungen übergeht, wozu jene erforderlich sind. Das erste Geschäft der Schule ist demnach, die fehlenden Anschauungen und Vorstellungen zu bestimmen, also die Analyse des Vorstellungskreises."

[8]) Allg. Schulz. Jahrg. 1871, S. 251 f. Bartholomäi, das älteste Mitglied des Päd. Seminar zu Jena, war 1871 Mitglied des städtischen statistischen Bureaus zu Berlin, welches die technische Bearbeitung des Materials übernommen hatte.

[9]) Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 5. Jahrg. S. 209—249.

Was Bartholomäi hier in Bezug auf die Kinder der Grossstadt sagt, sollte das nicht auch für unsere Mittel- und Kleinstädte, für unsere Dörfer Geltung behalten? Und wenn dieses der Fall ist, muss dann nicht auch für diese die Bartholomäische Forderung aufrecht erhalten bleiben?

d) Der Plauische Versuch.

Über einen dritten Versuch, den Gedankenkreis der sechsjährigen Kleinen zu ermitteln, berichtet Dr. K. Lange, Schuldirektor zu Plauen im Vogtlande, der Verfasser der geschätzten Monographie „Über Apperzeption" und des Vortrags „Die Bedeutung der Heimat für die geistige Entwickelung des Menschen." Wenn es Bartholomäi in erster Linie darauf ankam, die fehlenden Anschauungen und Vorstellungen festzustellen, um daran die weitere Forderung zu knüpfen, dass die Schule dieselben, um nicht mit Worten zu operieren, erzeugen müsse; so betont Lange insbesondere, dass es deshalb nötig sei, die vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen kennen zu lernen, weil diese die natürlichsten Anknüpfungspunkte für den beginnenden Schulunterricht böten. Er sagt in dieser Hinsicht mit Beziehung auf das sechsjährige Kind[10]): „Namentlich ist es das Gebiet der äussern Wahrnehmung, welches am fleissigsten erforscht, auf welchem ein reicher Schatz konkreter Vorstellungen erworben wurde. Weit entfernt davon, die Kindesseele als eine tabula rasa zu betrachten, wird daher der einsichtige Lehrer und Erzieher soviel als möglich an den vorhandenen Gedankenkreis, an die heimatlichen Anschauungen der Schüler seine Unterweisungen anknüpfen und durch sie dem Unterrichte Grund und Boden sichern. Weiss er doch, dass er auf Sand bauen würde, wollte er voraussetzungslos den Unterricht gleichsam von vorn anfangen lassen, oder in allzu optimistischer Weise alles Mögliche im Schüler voraussetzen und unbekümmert um die Mängel des kindlichen Erfahrungskreises tapfer darauf lehren." Indem Lange nun überlegt, wie am sichersten Kunde von dem, was das Kind bereits erworben hat, seitens des Lehrers zu erlangen sei, kommt er zu folgendem Ergebnisse: „Ohne Zweifel geben die Erfahrungen einer vieljährigen Praxis in dieser Beziehung jedem tüchtigen Schulmanne vielfachen Aufschluss; aber am sichersten vermag er doch vorstehende Frage nur dann zu beantworten, wenn sorgfältige Untersuchungen,

10) Allg. Schulz. Jahrg. 1879. S. 327.

umfassende statistische Erhebungen zu dem Zwecke veranstaltet wurden, um festzustellen, was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne, und was er andernteils erst herbeizuschaffen habe."

Lange gedenkt hierauf der Schwierigkeiten, welche mit den Untersuchungen verknüpft sind, und giebt einige praktische Ratschläge, wie dieselben überwunden werden können. Schliesslich stellt er folgende vierzehn Fragen: „1. a) Wer hat die Sonne aufgehen sehen? b) Wer hat die Sonne untergehen sehen? 2. Wer hat den Mond und die Sterne gesehen? 3. Wer hat eine Lerche gesehen und singen hören? 4. Wer hat einen Fisch im Wasser schwimmen sehen? 5. Wer ist schon an einem Teiche gewesen? 6. Wer ist schon an einem Bache oder Flusse (z. B. Elster) gewesen? 7. Wer ist auf einem Berge gewesen? 8. Wer ist im Walde (Holze) gewesen? 9. Wer kennt eine Eiche? 10. Wer hat ein Kornfeld gesehen? 11. Wer weiss, wie aus Getreide Brot entsteht? 12. a) Wer hat einen Schuhmacher, b) wer einen Tischler, c) wer einen Maurer arbeiten sehen? 13. Wer war schon in der Kirche? 14. Wer weiss etwas vom lieben Gott?"

Beteiligt waren an den auf dieser Grundlage durch Lange veranlassten Untersuchungen über 500 Elementarschüler der Stadt Plauen und über 300 Kinder in 21 Dorfschulen der Umgegend, welche Ostern 1879 in die Schule aufgenommen worden waren. Es stellte sich dabei z. B. heraus, dass die Naturanschauungen der Stadtkinder insbesondere sehr viel zu wünschen übrig liessen. So hatte noch nicht einmal der vierte Teil derselben die Sonne untergehen sehen, nur die Hälfte war an einem Teiche gewesen und hatte einen Berg bestiegen u. s. w. Interessant ist namentlich auch, was sich bei einer Vergleichung der Vorstellungen der Knaben und Mädchen ergab. „Hiernach stehen den Mädchen beim Eintritte in die Schule durchweg weniger Vorstellungen aus der heimatlichen Umgebung zur Verfügung als den Knaben; sie haben im allgemeinen weniger gesehen und gehört, weniger draussen beobachtet, als diese. Es gilt dies sowohl von den Stadt- als von den Dorfkindern. Nur in einem Punkte waren die Mädchen der Plauenschen Schule den Knaben voraus: sie wussten mehr als diese vom lieben Gott." —

Ausführlicher kommt Lange in seiner bereits erwähnten Monographie „Über Apperzeption" auf den Gegenstand zurück. Hier weist er insbesondere auch die Notwendigkeit der „Erforschung des kindlichen Erfahrungsschatzes" im Interesse einer befriedigen-

den Apperzeption, also des Lernprozesses überhaupt, nach, indem er sagt[11]): „Im allgemeinen ergeht hinsichtlich des Subjekts der Apperzeption an den Lehrer die Forderung, dahin zu wirken, dass der Schüler für das Neue, welches der Unterricht zum Verständnis bringen soll, zahlreiche ähnliche, starke und wohlgeordnete Vorstellungen in Bereitschaft halte.

Das setzt aber nicht nur Vertrautheit mit der Kindesnatur im allgemeinen und ihren Entwickelungsstufen, sondern insbesondere auch eine gründliche Kenntnis des den Zöglingen einer bestimmten Schule eigentümlichen Vorstellungsschatzes voraus, einen tiefen Einblick in Kopf und Herz der eigenen Schüler. Nicht fällt beides etwa dem genialen Erzieher von selbst zu; sie wollen mühsam erworben, durch langjährige, gewissenhafte Beobachtung gewonnen sein. Da genügt es nicht, den Zögling bloss aus den wenigen Unterrichtsstunden zu kennen, in denen sich nur ein Teil seines Ichs, und zwar nicht immer der wichtigste, offenbart, oder aus Zensurbüchern ihn beurteilen zu wollen. Da gilt es, seine Individualität zu belauschen auf dem Spielplatze, auf Spaziergängen, bei festlichen Veranstaltungen, wo er sich unter Altersgenossen viel ungezwungener und freier giebt als sonst. Da gilt es, lebendigen Verkehr zu pflegen mit dem Elternhause und überhaupt mit den Kreisen des Volkes, denen die Schüler angehören; da gilt es nicht minder, durch Bethätigung eines reinen, selbstlosen Wohlwollens das Herz des Kindes sich offen zu halten, wenn ein tiefer Blick in seine Seele uns zu teil werden soll. Ausserordentlich schwierig wird es freilich allezeit bleiben, das Kind beim Beginne des Unterrichts, da es zum erstenmale, wie ein Fremder die Schule betritt, zu erforschen und zu ergründen; was weiss der Lehrer von der grossen geistigen Schöpfungswoche eines jeden einzelnen Kindes, die bereits hinter ihm liegt, von all dem, was es in sechs langen Jahren erlebt und erfahren? Es darf uns daher auch nicht Wunder nehmen, dass immer noch innerhalb der pädagogischen Welt entgegengesetzte Ansichten herrschen über die Grösse des apperzipierenden Vorstellungsinhaltes, des Schatzes an Gefühlen und Begehrungen, den das Kind vor allem Unterricht erwirbt. Die einen glauben beim Elementarschüler gar nichts voraussetzen, auf keine oder nur wenige Aneignungshilfen, wie sie seine Erfahrung für die Lehre darbieten könnte, rechnen zu dürfen. Sie meinen, der Unterricht, wenigstens

11) Lange, Apperzeption. S. 162 f.

der erste, habe ganz von vorn anzufangen und etwas durchaus Neues zu schaffen; er müsse zu dem Leben und Treiben des Kindes ausserhalb der Schule in einem unversöhnlichen Gegensatze beharren. Dieser pessimistischen Anschauung steht als das andre Extrem eine allzu optimistische gegenüber. Zu ihr bekennen sich alle die, welche unter Hinweis auf die erworbenen und angeborenen Anlagen der Kinder nicht genug in ihnen voraussetzen zu können glauben und die daher, ohne nach dem im Zögling vorhandenen Schatze an apperzipierenden Vorstellungen zu fragen, mit einer beneidenswerten Sorglosigkeit und Sicherheit tapfer darauf zu lehren. Wenn je der Erzieher in einem Streite der Meinungen Stellung zu nehmen und durch eigene Untersuchungen eine Überzeugung zu bilden hat, so muss es hier geschehen. Uns erscheint darum die Erforschung der vor der Schulzeit gewonnenen Geistesprodukte des Zöglings, so schwierig sie auch sein mag, als ganz besonders notwendig und unerlässlich für jeden Unterricht, der nicht auf Sand bauen will".

Ob die Langeschen Erhebungen eine Wiederholung gefunden haben, ob die Zahl der Fragen dabei vermehrt worden ist, ob endlich die erzielten Resultate die Lehrpläne der Elementarklassen in den beteiligten Orten beeinflusst haben; darüber ist nichts veröffentlicht worden. Ebensowenig ist bekannt geworden, ob der Plauensche Versuch anderwärts Nachahmung gefunden hat. Möge dem indessen sein, wie ihm wolle, Langes Unternehmen wird ein verdienstliches bleiben. Wir insbesondere sind in der Lage, es als ein solches zu bezeichnen, weil es uns die nächste Veranlassung gab, während der Jahre 1880 bis 1884 Erhebungen vorzunehmen, deren Zweck die Analyse des kindlichen Gedankenkreises war.

e) Die nachfolgenden Versuche.

Die „Annaberger Erhebungen", bei denen wir damit angelangt sind, haben als der vierte grössere Versuch, den Gedankenkreis der in die Schule eingetretenen Kinder zu ermitteln, zu gelten. Sie schliessen sich den vorhergehenden Versuchen, insbesondere den Langeschen und den in Berlin angestellten zwar an, unterscheiden sich von denselben aber auch wieder durch die besondern Zwecke sowohl, welche sie zu erreichen suchen, als auch durch die Mittel, welche sie anwenden. Da ist zunächst bemerkenswert, dass dieselben lediglich im Interesse der Annaberger

Schulen veranstaltet wurden, sich also nur auf die denselben zugeführten Kinder erstreckten. Die Erhebungen hatten sodann den ausgesprochenen Zweck, den Gedankenkreis der eintretenden Kleinen kennen zn lernen, um die natürlichen Grundlagen des Lehrplanes für das erste, beziehentlich zweite Schuljahr zu gewinnen. Dazu reichten selbstredend die 14 Plauenschen Fragen nicht aus, und so kam es, dass die Berliner Fragen, welche bedeutend mehr Material als jene enthalten, ein Material, das sich überdies leicht mit örtlichen und andern beachtenswerten Verhältnissen in Einklang bringen lässt, als Vorbild dienten. Auch eine einmalige Erhebung konnte mit Rücksicht auf den besonderen Zweck nicht als ausreichend erachtet werden. Es wurden die Untersuchungen vielmehr fünfmal — während der Jahre 1880 bis 1884 — vorgenommen. Die Berichte über die Annaberger Bürgerschulen, welche in den Jahren 1881 bis 1885 erschienen, gedenken dieser Untersuchungen. Das gab Veranlassung, auch in einigen andern sächsischen Orten damit einen Anfang zu machen. In zwei sächsischen Schulinspektionsbezirken wurden die Lehrer sogar amtlich veranlasst, den unsern entsprechende statistische Erhebungen vorzunehmen und die Ergebnisse derselben dem Bezirksschulinspektor mitzuteilen. Wir werden weiter unten auf diese Versuche ausführlicher zurückkommen. Dasselbe wird geschehen in Bezug auf die Versuche, welche ausserhalb Sachsens in deutschen und ausserdeutschen Schulen veranstaltet worden sind. Als besonders beachtenswert unter diesen dürfen namentlich die alljährlichen Erhebungen des Pädagogischen Universitätsseminars in Jena gelten, weil sie zu einer Weiterentwickelung unserer Erhebungen geführt haben. Wenn dann schlieslich noch zu berichten sein wird, wie auch das praktische Nordamerika Gefallen an unsern Untersuchungen gefunden hat, so spricht gewiss auch dieser Umstand nicht gegen dieselben.

10. Kapitel.

Die Annaberger Erhebungen.

Es ist bereits erwähnt worden, dass der besondere Zweck, dem die Annaberger Erhebungen dienen sollen, ein grösseres Fragematerial nötig machte, und dass daher auf die Berliner Fragen

zurückgegriffen wurde. Die Abweichungen, welche das nachstehende Verzeichnis der Annaberger Fragen aufweist, erstrecken sich in der Hauptsache auf die in der Stadt und in der heimatlichen Landschaft befindlichen Objekte. Es sind im ganzen 100 Fragen, die sich zunächst auf Naturgegenstände und Ereignisse, dann auf Plätze, Strassen und Gebäude der Stadt, Objekte in der Umgebung Annabergs, weiterhin auch auf Verhältnisse des Menschenlebens u. s. w. beziehen. Wir lassen zunächst dieses Fragematerial folgen.

a) Das Fragematerial.

A. Tierreich.

1. Im Freien laufender Hase.
2. Eichhorn auf dem Baume.
3. Weidende Schafherde.
*4. Star vor dem Kasten[1]).
*5. Schwimmende Gans.
6. Henne mit ihren Küchlein.
7. Rufen des Kuckucks.
8. Gesang der Lerche im Freien.
9. Im Freien hüpfender Frosch.
10. Im Flusse schwimmender Fisch.
11. Bienenstand.
12. Schmetterling auf der Blume.
13. Im Freien kriechende Schnecke.

B. Pflanzenreich.

14. Birke im Walde.
*15. Fichte im Walde.
*16. Ahorn an der Landstrasse.
*17. Blühender Kirschbaum.
*18. Apfelbaum mit Früchten.
19. Haselnussstrauch.
20. Blumen in Wald und Feld.
21. Heidelbeerstrauch im Walde.
22. Moos im Walde.
23. Pilz im Walde.

1) Die mit * bezeichneten Nummern weichen von den Berliner Fragen ab.

C. Mineralreich.

24. Sandgrube.
*25. Steinbruch.
*26. Bergwerk.

D. Naturereignisse.

27. Gewitter.
*28. Nebel.
29. Sich bewegende Wolken.
30. Graupeln (beziehentlich Hagel).
31. Regenbogen.
32. Abendrot.
33. Sonnenuntergang (nach Zeit und Ort).
34. Mondphasen.
35. Sternhimmel.

E. Zeiteinteilung.

*36. Ablesen der Zeit von der Uhr.
*37. Wochentage.
*38. Jahreszeiten.

F. Die Stadt Annaberg.

*39. Himmelsgegenden.
40. Lage der Wohnung des Kindes.
*41. Zürcherplatz.
*42. Hauptmarkt.
*43. Buchholzer Strasse.
*44. Realgymnasium.
*45. Bergkirche.
*46. Katholische Kirche.
47. Rathaus.
*48. Post.
49. Bahnhof.
*50. Bahls Restauration.
*51. Eine Gärtnerei.

G. Die heimatliche Landschaft.

*52. Markus-Röhling (ein altes Bergwerk).
*53. Zickzackpromenade.
*54. Wäldchen am Pöhlberge.
*55. Friedhof.
*56. Pöhlberg.

*57. Galgenberg.
*58. Schreckenberg.
*59. Buchholz.
*60. Frohnau.
*61. Wiesenbad.
*62. Geyersdorf.
*63. Thal.
64. Fluss (Bach).
*65. Brücke.
*66. Wassermühle.
*67. Teich.
68. Wiese.
69. Ährenfeld.
70. Kartoffelfeld.
71. Beschneite Landschaft.
72. Dorf.

H. Nachtrag: Die Stadt Annaberg.

73. Kriegerdenkmal.
*74. Springbrunnen.

J. Thätigkeiten der Menschen.

75. Auf dem Wagen fahren.
*76. Auf der Eisenbahn fahren.
77. Feldarbeiten.
*78. Gartenarbeiten.

K. Raum- und Zahlgrössen.

79. Dreieck.
80. Viereck.
81. Würfel.
82. Kreis.
83. Kugel.
84. Zählen von 1 bis 10.

L. Religiöses.

85. Gott.
86. Jesus Christus.
87. Bibl. Geschichten.
88. Gebete und Lieder.
89. Gottesdienst.
*90. Taufe.
91. Hochzeit.

M. Soziales.

92. Name und Stand des Vaters.
93. König.
94. Münzen.

N. Sonstiges.

*95. Krankheit.
96. Wievielen Kindern sind Märchen bekannt? (Welche?)
97. Wieviele Kinder können vorgesprochene Worte lautrichtig nachsprechen?
98. Wieviele Kinder können ein gelerntes Gedicht aufsagen?
99. Wieviele Kinder können einen vorgesungenen Ton nachsingen?
100. Wieviele Kinder können ein Lied singen?

Bei einer vergleichenden Durchsicht des Fragematerials wird man finden, dass die Interessen der Erkenntnis ungleich mehr als diejenigen der Teilnahme berücksichtigt worden sind. Es soll das aber durchaus keine willkürliche Bevorzugung der erstern bedeuten, sondern nur den thatsächlichen Verhältnissen entsprechen. Die Interessen der Erkenntnis treten eben frühzeitiger und umfangreicher beim Kinde auf als diejenigen der Teilnahme, weil die sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen zu ihnen in viel nähere Beziehung treten als zu denen der Teilnahme. So sind auch die einzelnen Abteilungen mit Rücksicht auf die im neunten Kapitel gegebene allgemeine Entwickelung des kindlichen Gedankenkreises mit mehr oder weniger Material ausgestattet worden. Vorstellungen, deren Nichtvorhandensein bei unsern Kindern von vornherein angenommen werden musste, blieben grundsätzlich ausgeschlossen. Als solche waren z. B. die in der Berliner Aufstellung vorkommenden Fälle: Storch auf seinem Neste, Kiefer im Walde, Schilf am Rande der Gewässer, Torfstich, See, Windmühle u. s. w. zu betrachten, denn die zugehörigen Anschauungsobjekte kommen in der Umgebung Annabergs entweder gar nicht, oder doch nur so vereinzelt vor, dass sie sich der Wahrnehmung der Kinder entziehen. Unser Matsrial ist also ein für alle Kinder leicht zugängliches, und wir betrachten gerade diesen Umstand als einen besondern Vorzug desselben. Doch soll das keineswegs heissen, dass wir der Ansicht seien, das von uns ausgewählte Fragematerial sei in jeder Hinsicht ein mustergiltiges. Insbesondere soll es auch nicht heissen, dass nur die hier ausgewählten Objekte der Aussenwelt die für den ersten Schulunterricht schlechterdings wichtigsten

seien. Die Absicht, durch unser Fragematerial eine Art Normal-Gedankenkreis des in die Schule eintretenden Kindes zu charakterisieren, lag zwar vor; doch hätten, um diese Absicht zu erreichen, an vielen Stellen ebensogut andere Objekte ausgewählt werden können.

Ein Beispiel möge das verdeutlichen. Besitzt das Kind keine Vorstellung von der im Freien singenden Lerche (Nr. 8 des Fragematerials), so bedeutet das jedenfalls eine Lücke in seinem Gedankenkreise. Doch nicht hauptsächlich deshalb, weil es sich um die Lerche handelt, sondern weil das Kind eine schon während der ersten Frühlingszeit tagtäglich gebotene Anschauung nicht gehabt hat. Denn es lässt das, wenn nicht auf Stumpfsinnigkeit, so doch auf Gleichgiltigkeit des Kindes sowohl, als auch der Eltern desselben schliessen, die von grosser Bedeutung für den nachfolgenden Schulunterricht werden kann. Nichtsdestoweniger würde man im wesentlichen zu demselben Ergebnisse gelangt sein, wenn man einen andern charakteristischen Frühlingssänger, der zugleich Zugvogel wäre, anstatt der Lerche gewählt hätte, z. B. die auf dem Dache singende Schwalbe.

Diese Bemerkungen dürften zur Kennzeichnung der bei Auswahl und Anordnung des Fragematerials massgebenden Gesichtspunkte ausreichen. Es lassen sich dieselben kurz dahin zusammenfassen: Überwiegen der Erfahrungsobjekte, leichte Zugänglichkeit aller Objekte, Zusammenstellung mit besonderer Berücksichtigung der im ersten Schulunterrichte zu bearbeitenden Sachgebiete.

Es leuchtet ein, dass bei Festhaltung dieser Gesichtspunkte jeder Schulort eine Anzahl ihm allein eigentümlicher Objekte erhalten muss, und dass die Differenzen für zwei Orte um so grössere sein werden, je grösser ihre räumliche Entfernung, je verschiedener ihre geographische Lage und Umgebung, je ungleichartiger die Lebensweise ihrer Bewohner ist. Unsere Aufstellung ist zugleich ein Beispiel dafür, insofern sie nämlich die zwischen Berlin und Annaberg bestehenden Differenzen in den mit (*) bezeichneten Objekten darbietet.

Hierbei möchten wir nicht unterlassen, auf eine verdienstliche Arbeit aufmerksam zu machen, welche bei Feststellung des Fragematerials überall recht gute Dienste leisten dürfte. Es sind das die 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers nebst einer Abhandlung „Über Naturbeobachtung des Schülers“

von Ernst Piltz[2]). Auch eine ältere Schrift von Berthold Sigismund, „Die Familie als Schule der Natur", bietet für den vorliegenden Fall manchen beachtenswerten Fingerzeig.[3])

b) Das Ausführungsverfahren.

Die Kinder, welche die Annaberger Bürgerschule alljährlich zu Ostern aufnimmt, gehören allen Kreisen der städtischen Bevölkerung an. Ihre Zahl betrug während der betreffenden fünf Jahre jedes Jahr durchschnittlich 265[4]).

Um ein richtiges Urteil über die Schwierigkeiten, welche den ersten Verkehr des Lehrers mit diesen Kindern beeinflussten, zu gewinnen, bemerken wir folgendes. Annaberg zählt als Hauptsitz der sächsischen Posamentenindustrie unter seinen Bewohnern einerseits viele wohlhabende und nicht wenige reiche Kaufleute und Fabrikanten, anderseits aber auch sehr viele Arbeiterfamilien, die sich nicht selten recht kümmerlich behelfen müssen, weil die Industrie von der augenblicklichen Mode in hohem Grade abhängig ist. Da Annaberg gleichzeitig seine alte Stellung als Hauptort des obern Erzgebirges bis heute behalten hat, so gedeihen in ihm neben der Hauptindustrie alle Gewerbe und der Kleinhandel recht gut, und so kommt es auch, dass sich ein zahlreicher sesshafter und selbstbewusster mittlerer Bürgerstand vorfindet. Die alte Bergherrlichkeit und Spitzenklöppelei, die in früherer Zeit den Charakter Annabergs bestimmte, kommt heutzutage nur noch in manchen Lehrbüchern der Geographie vor, in Wirklichkeit ist davon nichts mehr zu verspüren[5]). Dagegen bilden zahlreiche Beamten- und Lehrerfamilien gegenwärtig einen ansehnlichen Bruchteil der Bevölkerung.

Dass die Annaberger Kinder bei einer derartigen Zusammensetzung der Bevölkerung während der ersten sechs Lebensjahre

---

[2]) Piltz, Realschullehrer in Jena, Über Naturbeobachtung des Schülers ... Aufgaben und Fragen ... Weimar, Böhlau 1882.

[3]) Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig, Keil. 1857.

[4]) Ausser diesen 265 Kindern gab es noch etwa 20 Kinder, welche der katholischen und der Seminarschule zugeführt wurden. Diese beteiligten sich aber nicht an den Untersuchungen.

[5]) Sonderbar genug ist es, dass Annaberg bis auf den heutigen Tag selbst in den besten geographischen Lehrbüchern immer wieder als Hauptsitz der Spitzenklöppelei und Stadt des Bergbaues bezeichnet wird, während von beiden jetzt nur noch als von etwas Gewesenem die Rede sein kann. Wieviel Unzutreffendes mögen unsere Schulbücher über andere Orte berichten, was wir nicht kontrollieren können!

eine sehr verschiedene Erziehung erhalten und infolgedessen sehr ungleich vorbereitet zur Schule kommen müssen, ist von vornherein klar. Daher kam es denn unter anderm auch, dass die Annaberger Bürgerschule alle Schulgattungen erhielt, die das sächsische Volksschulgesetz überhaupt vorgesehen hat: Höhere, mittlere und einfache Volksschule. Dass die ungleiche Vorbereitung der Kinder auch den psychologisch-statistischen Erhebungen grosse Schwierigkeiten bereiten würde, das konnte zwar niemals zweifelhaft bleiben; dass diese Schwierigkeiten aber überwindbare seien, das hofften wir zuversichtlich. Sie sind in der That auch überwunden worden, und dass dieses der Fall gewesen ist, das dürfte den Annaberger Erhebungen noch eine besondere Bedeutung verleihen. Durch dieselben dürfte der Beweis erbracht worden sein, dass bei ernstem Vornehmen ähnliche Untersuchungen überall möglich sind.

Die Schwierigkeiten, mit denen die psychologisch-statistischen Erhebungen in Annaberg zu kämpfen hatten, waren doppelter Art. Es war schwierig, von vielen Kindern überhaupt etwas zu erfahren, und es war schwierig, manche Angaben der Kinder auf ihren wahren Wert zu prüfen.

Was die erste Schwierigkeit betrifft, so ist es ja hinlänglich bekannt, dass viele Kinder aus grosser Schüchternheit in den ersten Schulwochen sehr wenig, manche gar nichts von sich hören lassen. Andere wieder, welche ihre Umgebung nur im heimischen Dialekte sprechen hörten und welche selbst nur in diesem Dialekte sich auszudrücken vermögen, verstehen den hochdeutsch fragenden Lehrer kaum oder gar nicht. Treffen beide Mängel, Schüchternheit und erschwertes sprachliches Verständnis, vollends zusammen, so drohen die Schwierigkeiten unüberwindliche zu werden. Und wie erst dann, wenn man es ausserdem noch mit einem schwachbefähigten Kinde zu thun hat? Wahrlich hier hat der Elementarlehrer Gelegenheit, seine Befähigung für den Verkehr mit Kindern zu prüfen!

Vor allem muss er sich als tüchtiger Psycholog erweisen, der es versteht, den Punkt zu erspähen, wo der Hebel mit Erfolg einzusetzen ist. Einen solchen Punkt giebt es aber thatsächlich bei jedem Kinde, und daher muss es auch gelingen, von jedem Kinde, auch dem schwächsten, schüchternsten und sprachärmsten, etwas Brauchbares zu erfahren. Besondere Vorschriften, wie das im einzelnen Falle zu machen sei, werden sich freilich kaum geben lassen; es stehen hier eben zwei Individualitäten, die des Lehrers und die des Kindes, einander gegenüber, und so sind die mannig-

fachsten Kombinationen möglich. Ein Kind wird gewonnen, indem man es nach Vater, Mutter oder Geschwistern fragt, ein anderes, indem man sich für seine Spielsachen interessiert, ein drittes, indem man ihm etwas vorzeigt, vormalt u. dgl. m. Einem möglichen Irrtume möchten wir aber noch vorbeugen. Wir meinen nämlich nicht, dass die oben angegebenen Objekte mit Nr. 1 beginnend der Reihe nach abzufragen seien; nein, es soll lediglich das einzelne Kind für Anfang und Fortsetzung der Fragen entscheidend sein. Dabei kann man sich im allgemeinen an die Regel halten: Erst das Leichte, dann das Schwere.

Wir würden gern auch den naheliegenden Rat erteilen, schüchterne Kinder in dem heimischen Dialekte anzureden, wenn wir nicht befürchteten, dass der Lehrer denselben wahrscheinlich ebenso schlecht spricht, als umgekehrt das Kind das Hochdeutsche. Wo der Lehrer den Dialekt nicht vollkommen beherrscht, da mag er es doch ja bleiben lassen, denselben anzuwenden, sonst möchte das Kind das Gefühl bekommen, der Lehrer wolle seine Sprache verspotten, und infolge dessen noch zurückhaltender werden.

Was die zweite Schwierigkeit, die Zurückführung der Äusserungen der Kinder auf ihren wahren Wert, anlangt, so lassen sich dafür schon eher einige Regeln aufstellen, die geeignet sind, zum Ziele zu führen. Zunächst ist genau darauf zu achten, dass kein Kind durch das andere zu unwahren Aussagen verleitet wird. Man richte daher die meisten Fragen (bei einigen, z. B. auf der Eisenbahn fahren u. s. w., ist diese Vorsicht allerdings überflüssig) nicht gleichzeitig an die ganze Klasse, sondern nur an einzelne oder doch wenige Kinder. Gruppen von drei bis fünf Kindern sind zulässig, doch ist jede dieser Gruppen zu isolieren und es sind die Kinder innerhalb derselben einzeln zu fragen. Jedes Kind erhält dabei eine andere Frage, und es ist, sobald die Reihe der vorbereiteten Fragen einmal durchlaufen ist, eine neue Kindergruppe vorzunehmen. Sind also z. B. 20 Fragen zu erledigen, so bekommt jedes Kind einer Fünfergruppe 4 Fragen u. s. f. Auf diese Weise gelingt es leicht, am ersten Tage 50 Kinder (10 Gruppen) zu fragen, und wenn man das am zweiten Tage mit weitern 20 Fragen ebenso macht, so hat man in fünf Tagen, spätestens in einer Woche, alle 100 Fragen durchlaufen. Von diesen 100 Fragen hat natürlich jedes Kind zuerst nur 20 Fragen erhalten, und es muss in der zweiten Woche ein abermaliges Durchlaufen der Fragen anheben. Dabei bekommt zwar jede Gruppe wieder dieselben 20 Fragen wie in der ersten Woche, aber das einzelne Kind erhält

doch 4 Fragen, die es noch nicht beantwortet hat u. s. w. Wird das regelmässig fortgesetzt, so hat man in fünf Wochen das ganze Fragematerial bewältigt. Zählt eine Schulklasse weniger als 50 Neulinge, so verkürzt sich natürlich die Zeit in demselben Verhältnisse, in welchem sich die Kinderzahl vermindert. Bei dieser Einrichtung hat man zugleich den Vorteil, dass von den eigentlichen Unterrichtsstunden wenig verloren zu gehen braucht, denn die Befragung kann nebenbei vor Beginn des Unterrichts und nach Schluss desselben, auch während der Pausen stattfinden.

Dass die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Objekte oben aufgeführt worden sind, nicht massgebend sein soll für die Reihenfolge der an die Kinder zu richtenden Fragen, ist bereits betont worden. Man wird also für die ersten 20 Fragen die am leichtesten zugänglichen Objekte auswählen und die schwierigern bis zuletzt aufsparen. Unterdessen gewöhnen sich die Kinder schon etwas an die Sprache und Frageweise des Lehrers, und dieser Vorteil kommt den schwierigern Objekten (z. B. religiösen und sozialen Vorstellungen) zu gute.

Nächst diesem ist festzuhalten, dass es bei unsichern oder unklaren Antworten des Kindes, welche auf die Hauptfrage erfolgen, niemals sein Bewenden haben darf. Es sind daher in allen derartigen Fällen solange Nebenfragen zu stellen, bis sich zweifellos ergeben hat, dass das Kind im Besitze oder Nichtbesitze der fraglichen Vorstellung ist. Bleiben die Antworten des Kindes auf die Nebenfragen aber auch unklare, oder stellt sich heraus, dass das Kind nicht die rechten Worte findet, um sich auszudrücken, so gilt das als Nichtvorhandensein einer Vorstellung. Denn sinnliche Wahrnehmungen und Anschauungen, die nicht durch Worte wiedergegeben werden können, haben wenig oder keinen Wert für den Unterricht. Dazu noch folgende Bemerkungen. Bei den Nebenfragen namentlich muss man sich bestreben, eine Art vertraulichen Unterhaltungstones beizuhalten, da nur ein solcher erfahrungsgemäss die Kinder zu freiern Äusserungen veranlasst. Die Nebenfragen sind besonders auch dann am Platze, wenn man Grund hat, anzunehmen, dass die Kinder sich zu Anschauungen bekennen, die sie in Wirklichkeit gar nicht gehabt haben. Es können sich die Kinder in dieser Hinsicht auch leicht selbst täuschen, und man darf nicht gleich annehmen, dass sie gedankenlos nachgesprochen oder gar absichtlich gefälscht haben, etwa um nicht hinter andern Kindern zurückzustehen u. dgl. m. Es können überhaupt die mannigfachsten Ursachen wirksam gewesen sein,

sobald zweifelhafte Ergebnisse erscheinen, und es muss daher wohl immer dem sichern Blicke des gewissenhaften Pädagogen anheimgestellt bleiben, im rechten Augenblicke in rechter Weise einzugreifen. So, um nur eins zu erwähnen, kann es wohl vorkommen, dass manche Kinder sich zu Anschauungen bekennen, weil sie herausgefunden haben, dass es dem Lehrer Freude macht, wenn die Kinder etwas wissen.

Unter Berücksichtigung der vorstehend gegebenen Winke haben die Annaberger Erhebungen durchgängig einen recht befriedigenden Verlauf genommen. Sie wurden, und darauf legen wir besonderes Gewicht, jedesmal bald nach Ostern begonnen und endeten in den meisten Fällen noch vor Pfingsten. Die Ergebnisse wurden für jedes Kind kurz durch Striche oder Punkte angemerkt, d. h. durch Striche wurde angedeutet, dass das Kind über die betreffenden Vorstellungen genügend sicher verfügte, durch Punkte, dass dieses nicht der Fall war. Die so gewonnene Liste bildete die Grundlage für alle nachfolgenden Zusammenstellungen [6]). Zunächst ersahe man aus derselben, über wieviele und welche Vorstellungen jedes einzelne Kind verfügte, dann aber auch, wieviele und welche Kinder im Besitze derselben Vorstellungen waren u. dgl. m.

Schliesslich bemerken wir noch, dass die ersten Untersuchungen Ostern 1880 veranstaltet wurden, dass dieselben während der nachfolgenden vier Jahre ihre Fortsetzung fanden, die letzten Erhebungen also aus dem Jahre 1884 herrühren. Beteiligt waren zusammen 660 Knaben und 652 Mädchen, in Summa also 1312 Kinder. Die ältesten Kinder zählten $6^3/_4$ Jahre, die jüngsten $5^3/_4$ Jahre.

c) Die Untersuchungsergebnisse.

Die nachfolgende Tabelle führt die Untersuchungsergebnisse in übersichtlicher Zusammenstellung auf. Das Objekt, auf welches sich die Frage bezieht, wird darin nur kurz angedeutet; es folgen demselben die absoluten Zahlen für Knaben und Mädchen, sowie deren Summe; den Abschluss bilden die Prozentzahlen in derselben Anordnung. Alle Prozentzahlen sind auf ganze Zahlen abgerundet worden.

---

6) Die Lineatur jeder Liste zeigte soviele wagrechte Spalten als Fragen vorhanden waren, also 100, und soviele senkrechte Spalten als die Klasse Kinder zählte. In die wagerechten Spalten wurden vorn die Objekte geschrieben, in die senkrechten Spalten oben die Namen der Kinder. Die ganze Liste umfasste auf diese Weise drei bis vier volle Bogenseiten.

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung etc. hatten von			Angabe in Prozenten.		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
1	Hase.	126	81	207	19	12	16
2	Eichhorn.	99	69	168	15	10	13
3	Schafherde.	235	198	433	36	30	33
4	Star.	85	68	153	13	10	12
5	Gans.	272	250	522	41	38	40
6	Henne.	195	178	373	30	27	28
7	Kuckuck.	69	88	157	10	13	12
8	Lerche.	76	83	159	12	13	12
9	Frosch.	188	126	314	29	19	24
10	Fisch.	141	122	263	21	19	20
11	Biene.	75	46	121	11	7	9
12	Schmetterling.	287	362	649	44	55	49
13	Schnecke.	210	201	411	32	31	31
14	Birke.	33	10	43	5	2	3
15	Fichte.	145	148	293	22	23	22
16	Ahorn.	17	11	28	3	2	2
17	Kirschbaum.	83	138	221	13	21	17
18	Apfelbaum.	208	219	427	31	34	33
19	Haselnuss.	78	42	120	12	6	9
20	Blumen.	322	317	639	49	49	49
21	Heidelbeere.	158	193	351	24	29	27
22	Moos.	130	107	237	20	16	18
23	Pilz.	113	165	278	17	25	21
24	Sandgrube.	58	37	95	9	6	7
25	Steinbruch.	121	105	226	18	16	17
26	Bergwerk.	41	33	74	6	5	6
27	Gewitter.	363	424	787	55	65	59
28	Nebel.	186	246	432	28	38	33
29	Wolken.	266	293	559	40	45	42
30	Graupeln.	307	315	622	46	48	47
31	Regenbogen.	226	264	490	34	40	37
32	Abendrot.	119	166	285	18	25	22
33	Sonnenuntergang.	82	77	159	12	12	12
34	Mondphasen.	148	223	371	22	34	28
35	Sternhimmel.	349	466	815	53	71	62
36	Uhr.	27	18	45	4	3	3

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung etc. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
37	Wochentage.	54	92	146	8	14	11
38	Jahreszeiten.	37	64	101	6	10	8
39	Himmelsgegenden.	4	1	5	1	0	1
40	Wohnung.	543	503	1046	82	77	80
41	Zürcherplatz.	346	328	674	52	50	51
42	Hauptmarkt.	471	452	923	71	69	70
43	Buchholzer Strasse.	278	281	559	42	43	43
44	Realgymnasium.	133	164	297	20	25	23
45	Bergkirche.	210	220	430	32	34	33
46	Kathol. Kirche.	231	237	468	35	36	36
47	Rathaus.	430	403	833	65	62	63
48	Post.	297	344	641	45	53	49
49	Bahnhof.	418	433	851	63	66	65
50	Bahls Restaurant.	167	189	356	25	29	27
51	Gärtnerei.	163	180	343	25	27	26
52	Markus-Röhling.	193	267	460	29	41	35
53	Promenade.	228	292	520	35	45	40
54	Wäldchen.	172	253	425	26	39	32
55	Friedhof.	394	469	863	60	72	66
56	Pöhlberg.	217	244	461	33	37	35
57	Galgenberg.	89	89	178	13	13	13
58	Schreckenberg.	117	112	229	18	17	17
59	Buchholz.	282	329	611	43	50	47
60	Frohnau.	164	226	390	25	35	30
61	Wiesenbad.	121	159	280	18	24	21
62	Geyersdorf.	139	200	339	21	31	26
63	Thal.	51	59	110	8	9	8
64	Fluss.	150	157	307	23	24	23
65	Brücke.	282	258	540	43	39	41
66	Wassermühle.	152	151	303	23	23	23
67	Teich.	434	490	924	66	75	70
68	Wiese.	250	218	468	38	33	36
69	Ährenfeld.	183	111	294	28	17	22
70	Kartoffelfeld.	345	358	703	52	55	54
71	Schneelandschaft.	289	262	551	44	40	42
72	Dorf.	158	175	333	24	27	25

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung etc. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
73	Kriegerdenkmal.	180	136	316	27	21	24
74	Springbrunnen.	397	394	791	60	60	60
75	Wagen fahren.	332	362	694	50	55	53
76	Bahn fahren.	300	346	646	45	53	49
77	Feldarbeiten.	250	181	431	38	28	33
78	Gartenarbeiten.	213	211	424	32	32	32
79	Dreieck.	62	66	128	9	10	10
80	Viereck.	101	90	191	15	14	15
81	Würfel.	214	293	507	32	45	39
82	Kreis.	280	284	564	42	43	43
83	Kugel.	546	510	1056	83	78	80
84	Zählen 1 bis 10.	456	405	861	69	62	66
85	Gott.	370	401	771	56	61	59
86	Jesus.	68	142	210	10	22	16
87	Bibl. Geschichten.	7	14	21	1	2	2
88	Gebete und Lieder.	122	184	306	18	28	23
89	Gottesdienst.	192	223	415	29	34	32
90	Taufe.	118	228	346	18	35	26
91	Hochzeit.	70	227	297	11	35	23
92	Name und Stand.	425	370	795	64	57	61
93	König.	52	42	94	8	6	7
94	Münzen.	450	398	848	68	61	65
95	Krankheit.	356	406	762	54	62	58
96	Märchen.	32	39	71	5	6	5
97	Nachsprechen.	480	426	906	73	65	69
98	Aufsagen.	68	62	130	10	9	10
99	Nachsingen.	226	243	469	34	37	36
100	Lied singen.	102	161	263	15	25	20

11. Kapitel.

Die Verwertung der Erhebungen in Rücksicht auf einzelne Kinder.

Die im vorigen Kapitel mitgeteilten Untersuchungsergebnisse lassen sich in Verbindung mit den einzelnen Klassentabellen, welche hier allerdings (um Raum zu sparen) nicht mit aufgeführt

sind, deren Einrichtung aber aus dem oben Bemerkten genügend bekannt ist, nach drei Richtungen verwerten. Erstens erfährt man aus den Klassentabellen, welche Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten beim einzelnen Kinde als klare und deutliche, überhaupt ausreichend entwickelte, vorausgesetzt werden dürfen. Das giebt eine wertvolle Grundlage für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Kindes und führt zur Kenntnis vieler individuellen Züge desselben. Zweitens ergiebt sich durch gewisse Zusammenstellungen aus der Haupttabelle (d. h. aus der im vorigen Kapitel mitgeteilten Tabelle), wieviele Kinder überhaupt über jede der 100 Vorstellungen etc. in einer den ersten Unterricht fördernden Weise verfügen[1]). Drittens besitzt man in der Haupttabelle eine wertvolle Grundlage für den Lehrplan, insbesondere denjenigen der beiden ersten Schuljahre.

Die Verwertung in Rücksicht auf einzelne Kinder, welche wir obenan gestellt haben, dürfte durch Beispiele, die der Wirklichkeit entnommen sind, am besten verdeutlicht werden. Wählen wir daher drei von den 1312 Kindern aus, stellen das Erhebungsergebnis für dieselben fest und verfolgen sodann ihren weitern Entwickelungsgang an der Hand fortgesetzter Aufzeichnungen, die uns Individualitätenbücher[2]) und Zensurtabellen darbieten.

Ostern 1882 wurde der Knabe N. aufgenommen. Derselbe hatte kurz zuvor sein sechstes Lebensjahr vollendet und entstammte einer den gebildeten Kreisen angehörigen Familie, welche seit drei Jahren im Orte lebte. Der Knabe verfügte über folgende Vorstellungen etc.: 1) Tierreich: Schafherde. Star. Henne. Lerche. Frosch. Bienenstand. Schmetterling. Schnecke. 2) Pflanzenreich: Birke. Fichte. Kirschbaum. Blumen. Heidelbeerstrauch. Moos. 3) Mineralreich: Sandgrube. Steinbruch. 4) Naturereignisse: Gewitter. Nebel. Wolken Abendrot. Sonnenuntergang. Mondphasen. Sternhimmel. 5) Zeiteinteilung: Uhr. Jahreszeiten. 6) Stadt Annaberg: Wohnung. Zürcherplatz. Hauptmarkt. Buchholzer Strasse. Realgymnasium. Kath. Kirche. Rathaus. Post. Bahnhof. Bahls Restaurant. Gärtnerei. 7) Landschaft: Markus-Röhling. Promenade. Wäldchen. Pöhlberg. Galgenberg. Buchholz. Frohnau. Wiesenbad. Thal. Fluss. Brücke. Wassermühle. Teich. Wiese. Ährenfeld.

[1]) Diese Zusammenstellungen können natürlich auch schon mit Hilfe der Klassentabellen für jede einzelne Klasse gemacht werden.

[2]) Über Individualitätenbücher vergleiche des Verfassers 3. Bericht über die Annaberger Bürgerschulen. 1882.

Kartoffelfeld. Schneelandschaft. Dorf. 8) Nachtrag zur Stadt: Kriegerdenkmal. Spingbrunnen. 9) Thätigkeiten: Im Wagen fahren. Mit der Eisenbahn fahren. 10) Raum- und Zahlvorstellungen: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Kugel. Zählen von 1 bis 10. 11) Religiöses: Gott. Jesus Christus. Gebete und Lieder. Taufe. 12) Soziales: Name und Stand des Vaters. Münzen. 13) Sonstiges: Krankheit. Nachsprechen von Worten. Gedichte. Lieder.

Der Knabe verfügte sonach über 75 von den 100 Vorstellungen etc. Dieselben verhielten sich dabei folgendermassen zu den 25 fehlenden (also unklaren, undeutlichen oder überhaupt nicht vorhandenen) Vorstellungen etc.: 1. Tierreich: 8 vorhanden, 5 nicht; 2. Pflanzenreich: 6 vorhanden, 4 nicht; 3. Mineralreich: 2 vorhanden, 1 nicht; 4. Naturereignisse: 8 vorhanden, 1 nicht; 5. Zeiteinteilung: 2 vorhanden, 1 nicht; 6. Stadt Annaberg: 11 vorhanden, 2 nicht; 7. Landschaft: 18 vorhanden, 3 nicht; 8. Nachtrag zur Stadt: 2 vorhanden, 0 nicht; 9. Thätigkeiten: 2 vorhanden, 2 nicht; 10. Raum- und Zahlgrössen: 6 vorhanden, 0 nicht; 11. Religiöses: 4 vorhanden, 1 nicht; 12. Soziales: 2 vorhanden, 1 nicht; 13. Sonstiges: 4 vorhanden, 2 nicht.

Berücksichtigt man, dass für jedes Objekt unserer Liste ganz bestimmte Forderungen gestellt sind, dass es z. B. nicht schlechthin „Hase" heisst, sondern „Im Freien laufender Hase" u. s. w., so darf im vorliegenden Falle das Urteil lauten: Der Knabe N. bringt einen gut ausgebildeten Gedankenkreis mit zur Schule, und es steht zu hoffen, dass er namentlich wegen der in demselben bereits hervorgetretenen Gleichmässigkeit in der Schule gute Fortschritte machen wird, sofern ihm die erforderlichen mittelbaren Tugenden (bewusstlosen Gewöhnungen) und körperliche Gesundheit nicht abgehen.

Es liegt nahe, nach dem Erhebungsergebnisse hatte der Lehrer über das, was von dem Knaben zu erwarten war, bereits eine wertvolle Kunde erlangt, und er konnte entsprechende Anforderungen an denselben stellen, überhaupt seinen Verkehr mit demselben in zweckmässiger Weise regeln. Ohne jene Kunde hätte das in solchem Umfange nicht geschehen können.

Hat der Knabe den gesagten Erwartungen aber auch entsprochen? Haben sich die Erhebungsergebnisse wirklich als eine wertvolle Kunde erwiesen? Diese Fragen mögen durch folgende

dem Individualitätenbuche und der Zensurtabelle entlehnten Mitteilungen beantwortet werden.

Erstes Schuljahr. Der Knabe eignet sich mit Leichtigkeit auch längere Vorstellungsreihen an, insbesondere zeigt er sich mit vielen Tieren und Pflanzen bekannt, giebt genaue Ortsbestimmungen und fasst Formen rasch und sicher auf. Im Anschauungsunterrichte kann er im November bereits eine Reihe von fünf gewonnenen Sätzen fehlerlos reproduzieren, im Dezember erzählt er die ganze Geschichte von der Geburt Jesu ohne Anstoss. Bis gegen Weihnachten hin zeigt er sich aber nicht selten ängstlich, und zuweilen beginnt er seine Reproduktionen mit weinerlicher Stimme. Das jedesmalige Gelingen derselben macht ihn schliesslich aber doch fester gegen dergleichen Gefühlsanwandlungen, und gegen Ende des Schuljahres freut er sich sichtlich, wenn ihm Gelegenheit gegeben wird, eine längere Satzreihe oder Erzählung vorzutragen. Die Ängstlichkeit ist offenbar einer seiner individuellen Züge. Sie tritt gewöhnlich dann hervor, wenn er noch keinen sichern Wertmesser für die Sauberkeit einer begonnenen Reproduktion gewonnen hat, und sie erhält neue Nahrung, wenn einmal bei einer seiner Reproduktionen ein Fehler vorkommt. So weinte er z. B., als er sich beim Vorrechnen einer Aufgabe versprach. Doch auch andere Versehen konnten ihn leicht in schmerzliche Aufregung versetzen, wie z. B. ein Fall, in welchem er sein Taschentuch vergessen hatte, bewies. Das Gesamturteil am Ende des ersten Schuljahres geht dahin: „Sehr befähigt, ängstlich, wird leicht verlegen, spricht gut, ist gegen andere Kinder sehr freundlich und zutraulich." Seine Osterzensuren waren folgende: Verhalten, Fleiss, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe = sehr gut; Denken und Urteilen, Religionskenntnisse, deutsche Sprache (mit Lesen und Schreiben), Anschauungsunterricht und Rechnen = sehr gut, bez. gut; Gesang = genügend.

Zweites Schuljahr. Der Knabe erzählt und liest sehr gut. seine Reproduktionen im Anschauungsunterrichte zeichnen sich durch Sauberkeit und Sicherheit aus. Das Auswendiglernen fällt ihm ausserordentlich leicht und im Rechnen zeigt er sich ganz sicher. Am Schlusse einer Stunde im Monat Juli ist er imstande, den behandelten Anschauungsstoff seine Mitschüler korrekt und lückenlos abzufragen. Seine Niederschriften sind fast immer fehlerlos, auch fängt er an, Gegenstände recht hübsch nachzuzeichnen. Besonders bemerkenswert erscheint, dass er sich, obwohl er über einen für sein Alter grossen Sprachschatz verfügt, genau

an das Wort der Erzählung des Lehrers bindet. Was seine individuellen Gefühls- und Willensäusserungen betrifft, so tritt die Neigung zum Weinen immer noch als ein charakteristischer Zug an ihm hervor. So weinte er, als es ihm nicht gelang, den Schmerz, den ihm eine Blase am Fusse verursachte, zu überwinden; ein andermal, als er beim Zeichnen der Schulstube von seinem Platze aus den Ofen nicht sahe und daher nicht wusste, wohin dieser auf der Zeichnug zu setzen sei. Besonders heftig regte es ihn aber auf, als er einmal überhört hatte, dass zu Hause einige Exempel freiwillig gerechnet werden sollten. Den geringsten Tadel empfindet er als etwas ausserordentlich Unangenehmes, und es dauert dann meist lange, ehe er seine vorherige Gemütsruhe wieder findet. Gegen seine Mitschüler zeigt er sich hilfreich und liebenswürdig; solche, denen er geistig überlegen ist, unterstützt er gern und freut sich, wenn er dabei Erfolge erzielt. Das Gesamturteil über ihn am Ende des zweiten Schuljahres lautet: „Sehr liebenswürdig und ausserordentlich strebsam; feinfühlig und empfindsam; zeichnete sich mehr noch durch scharfes Denken als im Reiche der Phantasie aus.“ Als Osterzensur erhielt der Knabe in allen Fächern 1 (sehr gut); nur im Gesange konnte er es nicht höher als bis zur 3 (genügend) bringen.

Die geistige Entwickelung dieses Knaben, der später das Gymnasium besuchte und (noch nicht achtzehn Jahr alt) zur Universität abging, um Medizin zu studieren, noch weiter zu verfolgen, unterlassen wir, da das Gegebene jedenfalls hinreicht, um zu zeigen, wie die beim Eintritte in die Schule ermittelten Vorstellungen mit den Ergebnissen des nachfolgenden Schulunterrichts in der That harmonieren. Diese Harmonie würde sich sogar für viele Einzelheiten nachweisen lassen, wenn es in unserer Absicht läge, die Individualität des Knaben genauer kennen zu lernen. Wir unterlassen dieses also und wenden uns zu einem zweiten Kinde, einem aus dem heimischen Bürgerstande hervorgegangenen Mädchen.

Das Mädchen N., dessen Vater ein einträgliches Gewerbe betreibt, wurde ebenfalls Ostern 1882 aufgenommen; es zählte bei der Aufnahme genau sechs Jahre. Die Analyse seines Gedankenkreises ergab das Vorhandensein folgender Vorstellungen etc. 1. Tierreich: Schafherde. Schmetterling. 2. Pflanzenreich: Fichte. Apfelbaum. Heidelbeerstrauch. Pilz. 3. Mineralreich: Steinbruch. 4. Naturereignisse: Gewitter. Regenbogen. Mondphasen. Sternhimmel. 5. Zeiteinteilung: vakat. 6. Stadt Annaberg: Wohnung. Hauptmarkt. Realgymnasium. Kath.

Kirche. Rathaus. Post. Bahnhof. Gärtnerei. 7. Landschaft: Markus-Röhling. Wäldchen. Pöhlberg. Buchholz. Frohnau. Wiesenbad. Geyersdorf. Fluss. Brücke. Wassermühle. Teich. Wiese. Kartoffelfeld. Dorf. 8. Nachtrag: Springbrunnen. 9. Thätigkeiten: Auf der Eisenbahn fahren. 10. Raum- und Zahlgrössen: Würfel. Kugel. Zählen von 1 bis 10. 11. Religiöses: Gott. Hochzeit. 12. Soziales: Name und Stand des Vaters. 13. Sonstiges: vakat.

Das Mädchen N. verfügte sonach über 41 brauchbare Vorstellungen etc. als es in die Schule eintrat (gegenüber den 75 Vorstellungen des Knaben N.). In zwei Abteilungen, der 5. (Zeiteinteilung) und 13. (Sonstiges) wurden bei ihm überhaupt keine brauchbaren Vorstellungen etc. angetroffen, im übrigen verfügte es in der 1. Abteilung über 2 von 13, in der 2. über 4 von 10, in der 3. über 1 von 3, in der 4. über 4 von 19, in der 6. über 8 von 13, in der 7. über 14 von 21, in der 8. über 1 von 2, in der 9. über 1 von 3. in der 10. über 3 von 6, in der 11. über 2 von 7, in der 12. über 1 von 3 Vorstellungen, Vorstellungsmassen oder Fertigkeiten. Es zeigt sich also neben gewissen entschiedenen Einseitigkeiten des Gedankenkreises fast durchgängig auch ein Mangel an guten Anschauungen. Obwohl die Zahl der brauchbaren Vorstellungen etc. weniger als die Hälfte der aufgeführten Objekte beträgt, weiss das Kind doch von der Stadt Annaberg und der heimatlichen Landschaft verhältnissmässig viel. Das deutet glücklicherweise darauf hin, dass das Kind imstande ist, von wiederholt angeschauten Objekten sich deutliche Vorstellungen dauernd anzueignen, und man darf daher hoffen, dass die Unterrichtserfolge bei ihm befriedigende sein werden, vorausgesetzt, dass gute Gewöhnungen und körperliche Gesundheit nicht fehlen. Freilich, ein Umstand ist sehr bedenklich: Das Nichtvorhandensein der in der letzten Abteilung aufgezählten Fertigkeiten, insbesondere das Unvermögen, vorgesprochene Worte lautrichtig nachzusprechen.

Wie hat sich dieses Mädchen während der ersten beiden Schuljahre geistig entwickelt? Schlagen wir wieder im Individualitätenbuche und der Zensurliste nach.

Erstes Schuljahr. Es stellt sich immer mehr heraus, dass die Aussprache des Kindes eine sehr undeutliche ist, und dass namentlich die Gaumenlaute dem Kinde viel zu schaffen machen, Dadurch werden seine Fortschritte zunächst wesentlich beeinträch tigt; denn es verwendet, nachdem ihm durch die bessere Aussprache

seiner Mitschülerinnen die mangelhafte eigene Aussprache mehr als zuvor zum Bewusstsein gekommen ist, offenbar seine beste Kraft auf Beseitigung der ihm eigenen Mängel. Dabei kommt es vor, dass das Kind zaghaft wird, wenn es seine Anstrengungen öfter nicht mit Erfolg gekrönt sieht, und dass infolgedessen sein Selbstvertrauen etwas zurückgeht. Doch freundliches Zureden, Vorsprechen und Chorsprechen wirken schliesslich doch noch erfolgreich. Die Aussprache wird gegen Ende des Sommerhalbjahres deutlicher, das Selbstvertrauen wächst von da ab wieder, und im November bereits ist das Mädchen imstande, einzelne gewonnene Sätze sachlich und sprachlich fehlerlos zu reproduzieren. Ausserdem thut es sich im Rechnen hervor, und dieser Umstand stärkt sein Selbstvertrauen nicht wenig. Im Februar kann das Mädchen kurze Sätze und beliebige Wörter mit Leichtigkeit in ihre Elemente zerlegen; am Ende des Schuljahres schreibt es kleine, vorher behandelte, diktierte Sätze ziemlich fehlerlos nieder. Dieses verhältnismässig günstige Resultat ist zum Teil der schulfreundlichen Gesinnung im Elternhause und den guten Gewöhnungen, die das Kind mitbrachte, zu danken. So folgt das Kind, trotz einer gewissen natürlichen Beweglichkeit, dem Unterrichte stets mit Aufmerksamkeit; es zeigt sich pünktlich und reinlich, und es macht ihm offenbar Freude, dem Lehrer zu gehorchen. Die Osterzensuren sind folgende: Verhalten, Fleiss, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe = sehr gut; Denken und Urteilen, Religionskenntnisse, Anschauungsunterricht und deutsche Sprache (Lesen, Schreiben) = gut, bez, genügend; Rechnen und Gesang = sehr gut.

Zweites Schuljahr. Jetzt, wo die Anforderungen in sprachlicher Hinsicht sich steigern, zeigen sich ab und zu doch noch die Wirkungen der frühern fehlerhaften Aussprache. So macht dem Mädchen die Schreibung gewisser Wörter viel zu schaffen, und die Reproduktion von Satzreihen fällt ihm nicht leicht. Doch es bleibt unverdrossen, gehorcht dem Lehrer mit sichtlicher Freudigkeit und macht in allen Fächern bemerkenswerte Fortschritte. Im Winter erkrankte das Kind leider in bedenklicher Weise, und daher trat ein Stillstand, wenn nicht Rückgang bei ihm ein. Seine besten Leistungen waren noch im Rechnen zu verzeichnen. Im Sachunterrichte hingegen erreichte es die Höhe des Vorjahres nicht wieder; manches war ihm ziemlich fremd und musste erst durch wiederholte Anschauung gewonnen werden. Als Osterzensur erhielt das Mädchen am Ende des zweiten Schuljahres: Verhalten, Fleiss,

Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe = 1 (sehr gut); Denken und Urteilen und Religionskenntnisse = 2 (gut); Deutsch (mit Lesen und Schreiben) = 3 (genügend); Rechnen = 2 (gut); Anschauungsunterricht = 3 (genügend); Gesang = 2 (gut).

Vergleicht man die geistige Entwickelung des Mädchens N. mit den beim Beginne des Schulbesuchs festgestellten Thatsachen, so wird man nicht umhin können, auch zwischen ihnen eine Übereinstimmung zu konstatieren, so, wie das oben bei dem Knaben N. der Fall war. Was das Mädchen N. aber besonders charakterisiert, ist einerseits die mangelhafte Aussprache, anderseits der freudige Gehorsam und der Lerneifer. Hätte es letztere beiden nicht besessen, so würde es wegen des sprachlichen Mangels sicher nur geringe Fortschritte gemacht haben. Die Hoffnung aber, dass das Kind gute Fortschritte machen werde, durften wir bereits hegen, nachdem die Analyse seines Gedankenkreises vorlag, was ja auch oben schon bemerkt worden ist.

Endlich wollen wir noch die Bekanntschaft eines dritten Kindes, des Knaben N., der armer Leute Kind ist, machen. Der Vater desselben, ein geborner Annaberger, ist Posamentenarbeiter, die Mutter stammt aus Buchholz. Bei der Aufnahme zählte der Knabe $6^1/_2$ Jahre und war körperlich gut entwickelt. Die Analyse seines Gedankenkreises ergab aber nur 12 brauchbare Vorstellungen, nämlich: Schmetterling, Gewitter, Wohnung, Zürcherplatz, Hauptmarkt, Friedhof, Galgenberg, Schneelandschaft, auf dem Wagen fahren, Würfel, Kreis, Kugel. Dass von diesem Knaben zunächst nicht viel erwartet werden durfte, war von vornherein klar. Er schien nahezu an allen Objekten der Aussenwelt gleichgiltig vorübergegangen zu sein, und so blieb eben weiter nichts übrig, als ihm vorerst vielseitige und wiederholte Gelegenheit zu bieten, die fehlenden Anschauungen nachzuholen. Wünschen musste man freilich, dass der Knabe wenigstens gute Gewöhnungen und deutliche Aussprache mit zur Schule brächte, denn wäre auch dieses nicht der Fall, so müsste noch weiter zurückgegriffen werden. Ausserdem musste die Stellung, welche die Eltern des Knaben der Schule gegenüber einnahmen, von Bedeutung werden, da sich wahrscheinlich öfter das Bedürfnis herausstellte, mit denselben in Verbindung zu treten.

Was ist aus dem vorstellungsarmen Knaben geworden? — Auch hier geben Individualitätenbuch und Zensurtabelle wieder Auskunft.

Erstes Schuljahr. Der Knabe hält sich gut, zeigt sich aufmerksam und ordnungsliebend, ist auch ziemlich fleissig. Gleichwohl sind seine Fortschritte auf allen Gebieten sehr geringe. Keine einzige Reproduktion verläuft bei ihm ohne Fehler, und wenn sie endlich nach vielen Wiederholungen gelingt, so hat man doch meist nur den Eindruck, dass es gedächtnismässig aufgefasste Worte ohne anschaulichen Hintergrund sind. Namentlich auch im Rechnen zeigt er sich sehr unbeholfen, und wenn das Anschauungsmittel fehlt, da will es selbst mit den einfachsten Sachen nicht gehen. Betreffs seiner individuellen Gefühls- und Willensäusserungen ist bemerkenswert, dass er wiederholt Mitschüler auslachte, wenn sie wegen Störung der Nachbarn sich an die Thür stellen mussten. Für sittlichen Anstand zeigte er dagegen ein ziemlich gut entwickeltes Gefühl, wie man nach seinen Bemerkungen über schamloses Gebahren anderer auf dem Aborte wohl annehmen durfte. Doch kam es auch einmal vor, dass er Gefundenes zunächst behielt, obgleich ihm das Unerlaubte dieser Handlung nicht unbekannt zu sein schien. Am Ende des Schuljahres erhielt er in Verhalten, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe die Zensur „sehr gut", im Fleisse „gut", in allen Unterrichtsfächern aber nur „genügend". Bedingungsweise wurde er in die nächsthöhere Klasse versetzt.

Zweites Schuljahr. Auffällig ist des Knaben grosse Schwäche im Rechnen. Obwohl Aufgaben, wie 70 + 10 u. s. w., bereits wochenlang veranschaulicht und gerechnet worden sind, vermag er sie doch nicht sicher zu lösen. Übrigens aber machte er im Sommerhalbjahre recht hübsche Fortschritte, und es schien, als ob der ursprüngliche Mangel an Anschauungen sich ausgleichen wolle. Da trat gleich nach Michaelis wieder ein ganz entschiedener Rückgang bei ihm ein, und ausserdem machte er jetzt den Eindruck eines durchaus schlaffen und trägen Knaben. Erst nach Weihnachten wurde es wieder etwas besser, obwohl er keineswegs die bis Michaelis behauptete Rangstufe unter seinen Mitschülern wiedererreichte. Als bemerkenswerte Gefühls- und Willensäusserungen wurden an ihm beobachtet: Anfangs lobenswerte Ausführung der Hausarbeiten, später Nachlässigkeit. Doch war es ihm stets etwas höchst Fatales, als faul zu gelten, und so versuchte er es denn wiederholt mit Abschreiben von andern. Überhaupt blieb sein Ehrgefühl stets ein regen, und eben dadurch gelang es, ihn nach Weihnachten wieder zu bessern Leistungen anzuspornen.

Er schämte sich z. B., wenn er bemerkte, dass fast alle andern Schüler schneller als er rechneten, und vergoss viele Thränen deshalb. Als durchaus individuell muss sein Verhalten nach Tadel bezeichnet werden. Er konnte den Tadel tagelang nicht verschmerzen, sein Blick wurde scheu, er sonderte sich von seinen Mitschülern ab und getraute sich den Lehrer nicht mehr anzusehen. — Die Zensuren am Ende des zweiten Schuljahres stimmten im grossen und ganzen mit den frühern überein. Was wird aus diesem Knaben weiterhin werden? — Aufzugeben ist er noch keineswegs, so lange sein Ehrgefühl ein reges bleibt. Es wird nur darauf ankommen, ihm zu einigen Erfolgen zu verhelfen, damit er Freude an sich selbst erlebt und Selbstvertrauen gewinnt. Freilich, die mangelnden Anschauungen werden sich schwerlich ganz ersetzen lassen, und bei allem Ehrgefühl wird der arme Junge, mit dem sich offenbar die Eltern wenig beschäftigt haben, zeitlebens hinter den meisten seiner Altersgenossen einhertrotten müssen.

Durch die vorstehenden drei Kinderbilder, denen wir, wenn es sein müsste, noch viele andere folgen lassen könnten, dürfte in einer für unsere Zwecke ausreichenden Weise gezeigt worden sein, wie die Analyse des kindlichen Gedankenkreises wohlgeeignet ist, für die Beurteilung der geistigen Natur des einzelnen Kindes sichere Grundlagen darzubieten. Wir glauben sogar gezeigt zu haben, dass von ihr aus Schlüsse auf die spätere geistige Entwickelung des Kindes, also auf die Erfolge des Schulunterrichts, möglich sind, und dass diese Schlüsse, wenn man mit Umsicht verfährt, einen hohen Grad von Zuverlässigkeit für sich beanspruchen dürfen. Man vergleiche nur die Ergebnisse der Analysen bei den drei Kindern — 75, 41 und 12 brauchbare Vorstellungen etc. — und das, was über ihre spätere geistige Entwickelung mitgeteilt worden ist; zeigt sich da nicht ein ganz bemerkenswerter Parallelismus bei gleichmässiger Abstufung? —

Für den Lehrer, dem die Pädagogik mehr ist als eine Rezeptsammlung für allerlei einzelne Fälle, dürfte gerade diese Verwertung der Analysen ein hohes Interesse haben. Denn hier bekommt die Psychologie greifbare Gestalt. Durch ein Verfahren, dem Exaktheit nicht abzusprechen ist, werden die im Schüler selbst liegenden Hauptbedingungen seiner spätern geistigen Entwickelung aufgesucht; aus einem sorgfältig geführten Individualitätenbuche ersieht man, wie sich der Schüler nachdem wirklich entwickelt hat; und so vergleicht man und findet wertvolle Paral-

lelen und andere Zusammenhänge heraus. Wenn das aber in einer grössern Anzahl von Fällen so geschieht, sollte man da schliesslich nicht imstande sein, sich über das, was von einem Schüler zu erwarten ist, schon nach der Analyse klar zu werden? Und sollte das nicht auf den Verkehr mit eben diesem Schüler den heilsamsten Einfluss ausüben? Wir sind dieser Ansicht und hoffen auch, dass man dieselbe durch das, was vorausgegangen ist, als hinreichend begründet erachten werde.

Dabei können wir eine Bemerkung schliesslich nicht unterdrücken. Man hat seit länger als drei Jahrzehnten sich durch Wort und Schrift für die sogenannte „Allgemeine Volksschule" in begeisterter und begeisternder Weise ausgesprochen. Ist die allgemeine Volksschule aber wirklich die pädagogisch richtige Volksschule? Kann sie insbesondere der Forderung der Naturgemässheit, die man an den Volksschulunterricht zu stellen hat, dem einzelnen Kinde gegenüber entsprechen? Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises vermag auch hierauf eine entscheidende Antwort zu geben, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die oben aus der grossen Menge herausgegriffenen drei Kinder auch in grösseren Schulorten als Typen der ein und derselben Klasse der allgemeinen Volksschule zu überweisenden Kinder gelten müssten.

Doch der Schulunterricht ist in erster Linie Massenunterricht, und die Individualität des Zöglings, welcher der vorstehende Abschnitt gewidmet ist, kann daher erst in zweiter Linie die ihr gebührende Berücksichtigung finden. So drängt sich denn ganz von selbst die Frage auf: Was leistet die Analyse des kindlichen Gedankenkreises in Rücksicht auf den Massenunterricht? Die Antwort möge das folgende Kapitel geben.

12. Kapitel.

Die Verwertung der Erhebungen in Rücksicht auf Gruppen und die Gesamtheit.

Hier wird uns, wie schon vorhin angedeutet, die im zehnten Kapitel mitgeteilte Haupttabelle zu unterstützen haben, und nur für den Fall, dass unter den Gruppen einzelne Schulklassen zu verstehen sind, wird auf die (hier nicht mitgeteilten) Klassentabellen, beziehentlich Zensurtabellen zurückgegriffen werden müssen.

Was zunächt die Gruppen betrifft, so bezieht sich dieser Ausdruck einerseits auf die Vorstellungen etc., anderseits auf die Kinder. Beginnen wir mit der Gruppierung, welche auf die Vorstellungen etc. Bezug nimmt.

Schon ein flüchtiger Blick auf die Haupttabelle zeigt, dass die Anzahl der brauchbaren Vorstellungen etc. bei den einzelnen Objekten eine sehr verschiedene ist. Um nun doch eine genauere Übersicht zu erlangen, ordnen wir dieselben nach der Häufigkeit ihres Vorkommens, mit den seltensten von ihnen beginnend.

a. 5 bis 95 Fälle: 1. Himmelsgegenden. 2. Bibl. Geschichten. 3. Ahorn an der Landstrasse. 4. Birke im Walde. 5. Ablesen der Zeit von der Uhr. 6. Märchen. 7. Bergwerk. 8. König. 9. Sandgrube.

b. 101 bis 191 Fälle: 10. Jahreszeiten. 11. Thal. 12. Haselnussstrauch. 13. Bienenstand. 14. Dreieck. 15. Gedichtaufsagen. 16. Wochentage. 17. Star vor dem Kasten. 18. Rufen des Kuckucks. 19. Gesang der Lerche im Freien. 20. Sonnenuntergang (nach Ort und Zeit). 21. Eichhorn auf dem Baume. 22. Galgenberg. 23. Viereck.

c. 207 bis 297 Fälle: 24. Im Freien laufender Hase. 25. Jesus Christus. 26. Blühender Kirschbaum. 27. Steinbruch. 28. Schrekkenberg. 29. Moos im Walde. 30. Im Flusse schwimmender Fisch. 31. Ein Lied singen. 32. Pilze im Walde. 33. Wiesenbad. 34. Abendrot. 35. Fichte im Walde. 36. Ährenfeld. 37. Realgymnasium. 38. Hochzeit.

d. 303 bis 390 Fälle: 39. Wassermühle. 40. Gebete und Lieder. 14. Fluss (oder Bach). 42. Im Freien hüpfender Frosch. 43. Kriegerdenkmal. 44. Dorf. 45. Geyersdorf. 46. Eine Gärtnerei. 47. Taufe. 48. Heidelbeerstrauch im Walde. 49. Bahls Restauration. 50. Mondphasen. 51. Henne mit ihren Küchlein. 52. Frohnau.

e. 411 bis 490 Fälle: 53. Im Freien kriechende Schnecke. 54. Gottesdienst. 55. Gartenarbeiten. 56. Wäldchen am Pöhlberge. 57. Apfelbaum mit Früchten. 58. Bergkirche. 59. Feldarbeiten. 60. Nebel. 61. Weidende Schafherde. 62. Markus-Röhling. 63. Pöhlberg. 64. Kath. Kirche. 65. Wiese. 66. Einen Ton nachsingen. 67. Regenbogen.

f. 507 bis 564 Fälle: 68. Würfel. 69. Schwimmende Gans. 70. Zickzackpromenade. 71. Brücke. 72. Beschneite Landschaft. 73. Sich bewegende Wolken. 74. Buchholzer Strasse. 75. Kreis.

g. 611 bis 694 Fälle: 76. Buchholz. 77. Graupeln (bez. Hagel). 78. Blumen in Wald und Feld. 79. Post. 80. Auf der Eisenbahn fahren. 81. Schmetterling auf der Blume. 82. Zürcherplatz. 83. Auf dem Wagen fahren.

h. 703 bis 795 Fälle: 84. Kartoffelfeld. 85. Krankheit. 86. Gewitter. 87. Gott. 88. Springbrunnen. 89. Name und Stand des Vaters.

i. 815 bis 863 Fälle: 90. Sternhimmel. 91. Rathaus. 92. Münzen. 93. Bahnhof. 94. Zählen von 1 bis 10. 95. Friedhof.

k. 906 bis 1056 Fälle: 96. Lautrichtiges Nachsprechen vorgesprochener Worte. 97. Hauptmarkt. 98. Teich. 99. Lage der Wohnung des Kindes. 100. Kugel.

Für die sachlich einander nahe stehenden Objekte ergeben sich aus der vorstehenden Zusammenstellung folgende kleinere Gruppen, wenn man innerhalb derselben nach der Häufigkeit der Vorstellungen wie vorher anordnet;

A. Tierreich: Bienenstand. Star. Kuckuck. Lerche. Eichhorn. Hase. Fisch. Frosch. Henne. Schnecke. Schafherde. Gans. Schmetterling.

B. Pflanzenreich: Ahorn. Birke. Haselnusstrauch. Kirschbaum. Moos. Pilz. Fichte. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.

C. Mineralreich: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.

D. Naturereignisse: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Gewitter. Sternhimmel.

E. Zeiteinteilung: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.

F. und H. Stadt Annaberg: Himmelsgegenden. Realgymnasium. Kriegerdenkmal. Gärtnerei. Bahls R. Bergkirche. Kath. Kirche. Buchholzer Strasse. Post. Zürcherplatz. Springbrunnen. Rathaus. Bahnhof. Hauptmarkt. Wohnung.

G. Heimatliche Landschaft: Thal. Galgenberg. Schreckenberg. Wiesenbad. Ährenfeld. Wassermühle. Fluss. Dorf. Geyersdorf. Frohnau. Wäldchen. Markus-R. Pöhlberg. Wiese. Promenade. Brücke. Schneelandschaft. Buchholz. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.

J. Thätigkeiten: Gartenarbeiten. Feldarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.

K. Raum- und Zahlgrössen: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Zählen 1 bis 10. Kugel.

L. Religiöses: Bibl. Geschichten. Jesus Christus. Hochzeit. Gebete und Lieder. Taufe. Gottesdienst. Gott.

M. Soziales: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.

N. Sonstiges: Märchen. Gedicht aufsagen. Lied singen. Ton nachsingen. Worte lautrichtig nachsprechen.

Die Gruppierung ist in jedem der beiden vorstehenden Fälle für Knaben und Mädchen gemeinschaftlich erfolgt. Jetzt nehmen wir dieselbe Gruppierung noch einmal vor, führen aber Knaben und Mädchen gesondert auf. Dann ergiebt sich:

A. Für 660 Knaben.

a. 4 bis 41 Fälle: 1. Himmelsgegenden. 2. Bibl. Geschichten. 3. Ahorn. 4. Uhr. 5. Märchen. 6. Birke. 7. Jahreszeiten. 8. Bergwerk.

b. 51 bis 99 Fälle: 9. Thal. 10. König. 11. Wochentage. 12. Sandgrube. 13. Dreieck. 14. Jesus. 15. Gedicht. 16. Kuckuck. 17. Hochzeit. 18. Bienenstand. 19. Lerche. 20. Haselnusstrauch. 21. Sonnenuntergang. 22. Kirschbaum. 23. Star. 24. Galgenberg. 25. Eichhorn.

c. 101 bis 150 Fälle: 26. Viereck. 27. Lied singen. 28. Pilz. 29. Schreckenberg. 30. Taufe. 31. Abendrot. 32. Steinbruch. 33. Wiesenbad. 34. Gebete und Lieder. 35. Hase. 36 Moos. 37. Realgymnasium. 38. Geyersdorf. 39 Fisch. 40. Fichte. 41. Mondphasen. 42. Fluss (Bach).

d. 152 bis 195 Fälle. 43. Wassermühle. 44. Heidelbeerstrauch. 45. Dorf. 46. Gärtnerei. 47. Frohnau. 48. Bahls R. 49. Wäldchen. 50. Kriegerdenkmal. 51. Ährenfeld. 52. Nebel- 53. Frosch. 54. Gottesdienst. 55. Markus-R. 56. Henne.

e. 218 bis 250 Fälle: 57. Apfelbaum. 58. Schnecke. 59. Bergkirche. 60. Gartenarbeiten. 61. Würfel. 62. Pöhlberg. 63. Regenbogen. 64. Ton nachsingen. 65. Zickzackpromenade. 66. Kath. Kirche. 67. Schafherde. 68. Wiese. 69. Feldarbeiten.

f. 266 bis 300 Fälle: 70. Wolken. 71. Gans. 72. Buchholzerstrasse. 73. Kreis. 74. Buchholz. 75. Brücke. 76. Schmetterling. 77. Schneelandschaft. 78. Post. 79. Eisenbahn fahren.

g. 307 bis 349 Fälle: 80. Graupeln. 81. Blumen. 82. Wagen fahren. 83. Kartoffelfeld. 84. Zürcherplatz. 85. Sternhimmel.

h. 356 bis 394 Fälle: 86. Krankheit. 87. Gewitter. 88. Gott. 89. Friedhof. 90. Springbrunnen.

i. 418 bis 480 Fälle: 91. Bahnhof. 92. Name und Stand des Vaters. 93. Rathaus. 94. Teich. 95. Münzen. 96. Zählen von 1 bis 10. 97. Hauptmarkt. 98. Worte lautrichtig nachsprechen.

k. 543 bis 546 Fälle: 99. Wohnung. 100. Kugel.

B. Für 652 Mädchen.

a. 1 bis 46 Fälle: 1. Himmelsgegenden. 2. Birke. 3. Ahorn. 4. Bibl. Geschichten. 5. Uhr. 6. Bergwerk. 7. Sandgrube. 8. Märchen. 9. Haselnusstrauch. 10. König. 11. Bienenstand.

b. 59 bis 92 Fälle: 12. Thal. 13. Gedicht. 14. Jahreszeiten. 15. Dreieck. 16. Star. 17. Eichhorn. 18. Sonnenuntergang. 19. Hase. 20. Lerche. 21. Kuckuck. 22. Galgenberg. 23. Viereck. 24. Wochentage.

c. 105 bis 148 Fälle; 25. Steinbruch. 26. Moos. 27. Ährenfeld. 28. Schreckenberg. 29. Fisch. 30. Frosch. 31. Kriegerdenkmal. 32. Kirschbaum. 33. Jesus. 34. Fichte.

d. 151 bis 200 Fälle: 35. Wassermühle. 36. Fluss (Bach). 37. Wiesenbad. 38. Lied singen. 39. Realgymnasium. 40. Pilz. 41. Abendrot. 42. Dorf. 43. Henne. 44. Gärtnerei. 45. Feldarbeiten. 46. Gebete und Lieder. 47. Bahls R. 48. Heidelbeerstrauch. 49. Schafherde. 50. Geyersdorf.

e. 201 bis 250 Fälle: 51. Schnecke. 52. Gartenarbeiten. 53. Wiese. 54. Apfelbaum. 55. Bergkirche. 56. Mondphasen. 57. Gottesdienst. 58. Frohnau. 59. Hochzeit. 60. Taufe. 61. Kath. Kirche. 62. Ton nachsingen. 63. Pöhlberg. 64. Nebel. 65. Gans.

f. 253 bis 293 Fälle: 66. Wäldchen. 67. Brücke. 68. Schneelandschaft. 69. Regenbogen. 70. Markus-R. 71. Buchholzer Strasse. 72. Kreis. 73. Promenade. 74. Wolken. 75. Würfel.

g. 315 bis 398 Fälle: 76. Graupeln. 77. Blumen. 78. Zürcherplatz. 79. Buchholz. 80. Post. 81. Eisenbahn fahren. 82. Kartoffelfeld. 83. Schmetterling. 84. Wagen fahren. 85. Name und Stand des Vaters. 86. Springbrunnen. 87. Münzen.

h. 401 bis 490 Fälle. 88. Gott. 89. Rathaus. 90. Zählen von 1 bis 10. 91. Krankheit. 92. Gewitter. 93. Worte lautrichtig nachsprechen. 94. Bahnhof. 95. Hauptmarkt. 96. Sternhimmel. 97. Friedhof. 98. Teich.

i. 503 bis 510 Fälle: 99. Wohnung. 100. Kugel.

Nach den Sachgebieten geordnet, übrigens aber die bereits festgestellte Reihenfolge (nach der Häufigkeit des Vorkommens) beibehalten, ergiebt sich:

A. a) Knaben: Kuckuck. Bienenstand. Lerche. Star. Eichhorn. Hase. Fisch. Frosch. Henne. Schnecke. Schafherde. Gans. Schmetterling.

b) Mädchen: Bienenstand. Star. Eichhorn. Hase. Lerche. Kuckuck. Fisch. Frosch. Henne. Schafherde. Schnecke. Gans. Schmetterling.

B. a) Knaben: Ahorn. Birke. Haselnussstrauch. Kirschbaum. Pilz. Moos. Fichte. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.

b) Mädchen: Birke. Ahorn. Haselnussstrauch. Moos. Kirschbaum. Fichte. Pilz. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.

C. a) Knaben: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.
b) Mädchen: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.

D. a) Knaben: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Sternhimmel. Gewitter.

b) Mädchen: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Gewitter. Sternhimmel.

E. a) Knaben: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.
b) Mädchen: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.

F. u. H. a) Knaben: Himmelsgegenden. Realgymnasium. Gärtnerei. Bahls R. Kriegerdenkmal. Bergkirche. Kathol. Kirche. Buchholzer Strasse. Post. Zürcherplatz. Springbrunnen. Bahnhof. Rathaus. Hauptmarkt. Wohnung.

b) Mädchen: Himmelsgegenden. Kriegerdenkmal. Realgymnasium. Gärtnerei. Bahls R. Bergkirche. Kathol. Kirche. Buchholzer Strasse. Zürcherplatz. Post. Springbrunnen. Rathaus. Bahnhof. Hauptmarkt. Wohnung.

G. a) Knaben: Thal. Galgenberg. Schreckenberg. Wiesenbad. Geyersdorf. Fluss (Bach). Wassermühle. Dorf. Frohnau. Wäldchen. Ährenfeld. Markus-R. Pöhlberg. Promenade. Wiese. Buchholz. Brücke. Schneelandschaft. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.

b) Mädchen: Thal. Galgenberg. Ährenfeld. Schreckenberg. Wassermühle. Fluss (Bach). Wiesenbad. Dorf. Geyersdorf. Wiese. Frohnau. Pöhlberg. Wäldchen. Brücke. Schneelandschaft. Markus-R. Promenade. Buchholz. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.

J. a) Knaben: Gartenarbeiten. Feldarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.
b) Mädchen: Feldarbeiten. Gartenarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.

K. a) Knaben: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Zählen. Kugel.
b) Mädchen: Dreieck. Viereck. Kreis. Würfel. Zählen. Kugel.

L. a) Knaben: Bibl. Geschichten. Jesus. Hochzeit. Taufe. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Gott.
b) Mädchen: Bibl. Geschichten. Jesus. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Hochzeit. Taufe. Gott.

M. a) Knaben: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.
b) Mädchen: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.

N. a) Knaben: Märchen. Gedicht aufsagen. Lied singen. Ton nachsingen. Krankheit. Lautrichtiges Nachsprechen von Worten.
b) Mädchen: Märchen. Gedicht aufsagen. Lied singen. Ton nachsingen. Krankheit. Lautrichtiges Nachsprechen von Worten.

In den soeben aufgeführten Gruppen, deren jede die in höchster Anzahl vorgekommenen Vorstellungen zuletzt bringt, besitzen wir, wie der Kundige sofort bemerken wird, wertvolle Unterlagen für die Auswahl des Lehrstoffes in den Sachgebieten. Aber auch an und für sich sind sie höchst bemerkenswert. Nicht nur, dass sie allgemein bekannte Erfahrungen bestätigen, sie klären auch über weniger bekannte Eigentümlichkeiten im Verhalten der Kinder den verschiedenen Objekten gegenüber auf und zeigen sehr beachtenswerte Differenzen zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen.

Wollte man, von diesen und ähnlichen Gesichtspunkten ausgehend, sämtliche Gruppen durchnehmen, so würde sich zweifelsohne eine Fülle interessanter Einzelheiten ergeben. Wir meinen indessen, dieses hier unterlassen zu sollen, da die gegebenen Andeutungen jedenfalls ausreichen, um im Bedürfnisfalle mit Leich-

tigkeit solche Einzelheiten selbst finden zu lassen. Und so wenden wir uns lieber gleich denjenigen Verwertungen der Erhebungsergebnisse zu, welche sich auf das durchschnittliche Vorkommen der Vorstellungen stützen. Dabei wollen wir zunächst wieder Knaben und Mädchen zusammen und dann erst getrennt behandeln.

Es kommt jede der einzelnen Vorstellungen in den mit A, B., C... bezeichneten Gruppen als brauchbare Vorstellung durchschnittlich unter A bei 302, unter B bei 264, unter C bei 131 unter D bei 502, unter E bei 97, unter F und H bei 569, unter G bei 442, unter J bei 549, unter K bei 551, unter L bei 338, unter M bei 579, unter N bei 434 von 1312 Kindern vor. Es ordnen sich also die Gruppen nach dem durchschnittlichen Vorkommen der Vorstellungen, mit der kleinsten Anzahl beginnend, folgendermassen an:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Tierreich (A). 5. Religiöses (L). 6. Sonstiges (N). 7. Heimatliche Landschaft (G). 8. Naturereignisse (D). 9. Thätigkeiten der Menschen (J). 10. Raum- und Zahlgrössen (K). 11. Stadt (F. u. H). 12. Soziales (M).

Trennt man die Geschlechter, so ergiebt sich jede Vorstellung durchschnittlich als brauchbar:

a) Für die Knaben. Bei A für 158, bei B für 129, bei C für 73, bei D für 227, bei E für 39, bei F u. H für 285, bei G für 210, bei J für 274, bei K für 276, bei L für 135, bei M für 309, bei N für 211 von überhaupt 650 Knaben. Die Aufeinanderfolge der Gruppen für die Knaben ist sonach:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Religiöses (L). 5. Tierreich (A). 6. Heimatliche Landschaft (G). 7. Sonstiges (N). 8. Naturereignisse (D). 9. Thätigkeiten (J). 10. Raum- und Zahlgrössen (K). 11. Stadt (F. u. H). 12. Soziales (M).

b) Für die Mädchen. Bei A für 144, bei B für 135, bei C für 58, bei D für 275, bei E für 58, bei F u. H für 284, bei G für 232, bei J für 275, bei K für 275, bei L für 203, bei M für 270, bei N für 223 von überhaupt 652 Mädchen. Die Aufeinanderfolge der Gruppen für die Mädchen ist sonach:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B.) 4. Tierreich (A). 5. Religiöses (L). 6. Sonstiges (N). 7. Heimat-

liche Landschaft (G). 8. Soziales (M). 9. Naturereignisse (D). 10. Thätigkeiten (J). 11. Raum- und Zahlgrössen (K). 12. Stadt (F u. G).

Der Wert dieser Gruppen springt noch mehr in die Augen, wenn man die Häufigkeit des Vorkommens in Prozenten angiebt. Man erhält dann folgende Tabelle:

Gruppe.	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
A. Tierreich.	24 Proz.	22 Proz.	23 Proz.
B. Pflanzenreich.	20 „	21 „	20 „
C. Mineralreich.	11 „	9 „	10 „
D. Naturereignisse.	34 „	42 „	38 „
E. Zeiteinteilung.	6 „	9 „	7 „
F und H. Stadt.	43 „	44 „	43 „
G. Landschaft.	32 „	36 „	34 „
J. Thätigkeiten.	41 „	42 „	42 „
K. Raum- und Zahlgrössen.	42 „	42 „	42 „
L. Religiöses.	20 „	31 „	26 „
M. Soziales.	47 „	41 „	44 „
N. Sonstiges.	32 „	34 „	33 „

Diese Tabelle scheint darauf hinzudeuten, dass bei den Mädchen überhaupt mehr brauchbare Vorstellungen vorkommen, als bei den Knaben. Wenn dem aber wirklich so wäre, so hätte man eine für den Schulanfang gewiss recht bemerkenswerte Thatsache aufgefunden. Um dieselbe genauer festzustellen, leiten wir aus der Haupttabelle folgende drei Gruppen ab:

a) Es kommt auf die Knaben die grössere Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen bei folgenden Objekten:

1. Hase. 2. Eichorn. 3. Schafherde. 4. Star. 5. Gans. 6. Henne. 7. Frosch. 8. Fisch. 9. Bienenstand. 10. Schnecke. 11. Birke. 12. Ahorn. 13. Haselnussstrauch. 14. Moos. 15. Sandgrube. 16. Steinbruch. 17. Bergwerk. 18. Uhr. 19. Himmelsgegenden. 20. Wohnung. 21. Zürcherplatz. 22. Hauptmarkt. 23. Rathaus. 24. Schreckenberg. 25. Brücke. 26. Wiese. 27. Ährenfeld. 28. Schneelandschaft. 29. Kriegerdenkmal. 30. Feldarbeiten. 31. Viereck. 32. Kugel. 33. Zählen 1 bis 10. 34. Name und Stand des Vaters. 35. König. 36. Münzen. 37. Lautrichtiges Nachsprechen. 38. Gedicht aufsagen.

b) Es kommt auf die Mädchen die grössere Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen bei folgenden Objekten:

1. Kuckuck. 2. Lerche. 3. Schmetterling. 4. Fichte. 5. Kirschbaum. 6. Apfelbaum. 7. Heidelbeerstrauch. 8. Pilz. 9. Gewitter. 10. Nebel. 11. Wolken. 12. Graupeln. 13. Regenbogen. 14. Abendrot. 15. Mondphasen. 16. Sternhimmel. 17. Wochentage. 18. Jahreszeiten. 19. Buchholzer Strasse. 20. Realgymnasium. 21. Bergkirche. 22. Kath. Kirche. 23. Bahnhof. 24. Post. 25. Bahls Restaurant. 26. Gärtnerei. 27. Markus-R. 28. Promenade. 29. Wäldchen. 30. Friedhof. 31. Pöhlberg. 32. Buchholz. 33. Frohnau. 34. Wiesenbad. 35. Geyersdorf. 36. Thal. 37. Fluss (Bach). 38. Teich. 39. Kartoffelfeld. 40. Dorf. 41. Wagen fahren. 42. Eisenbahn fahren. 43. Dreieck. 44. Würfel. 45. Kreis. 46. Gott. 47. Jesus. 48. Bibl. Geschichten. 49. Gebete und Lieder. 50. Gottesdienst. 51. Taufe. 52. Hochzeit. 53. Krankheit. 54. Märchen. 55. Ton nachsingen. 56. Lied singen.

c) Es kommt auf Knaben und Mädchen dieselbe Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen bei folgenden Objekten:

1. Blumen. 2. Sonnenuntergang. 3. Galgenberg. 4. Wassermühle. 5. Springbrunnen. 6. Gartenarbeiten.

Hiernach stellt sich also folgendes heraus:

Die Annaberger Mädchen zeigten sich den Knaben bei 56 Objekten überlegen, die Knaben den Mädchen bei 38 Objekten. Das sind 18 Objekte weniger als bei den Mädchen. Wir dürfen also wohl im allgemeinen sagen, dass die Annaberger Mädchen (in Rücksicht auf unsere 100 Objekte) vorstellungsreicher zur Schule kamen als die Knaben. Dem entsprechen aber auch die Schulerfolge der letzten Jahre, und es ist diese Thatsache um so bemerkenswerter, als in Berlin sowohl, als auch in Plauen, die Knaben den Mädchen im allgemeinen überlegen waren. Man ersieht daraus wieder einmal, wie falsch es wäre, wollte man die Ergebnisse eines Ortes oder einer Schule sofort für andere Orte und Schulen massgebend sein lassen. Nein, wie wir oben bereits betont haben, so ist es: Jeder Ort hat seine ganz besonderen Eigentümlichkeiten und erfordert daher auch seine ganz besondere Behandlung!

Die zuletzt aufgeführten Gruppen bieten ausser dem soeben festgestellten Hauptergebnisse aber noch so viel Beachtenswertes, dass es sich wohl lohnt, dieselben etwas genauer zu betrachten.

Beachtenswert ist da z. B., dass die Knaben sich den Mädchen bei fast allen dem Tierreiche entlehnten Objekten überlegen zeigen; ebenso muss ihre Überlegenheit in den Gruppen C (Mineralreich) und M (Soziales) auffallen. Die Mädchen wieder zeichnen sich durch ihre in den Gruppen D (Naturereignisse), E (Zeiteinteilung), G (Landschaft), ganz besonders aber L (Religiöses) hervortretende Überlegenheit aus.

Nur darf man auch innerhalb solcher Gruppen, bei denen die Überlegenheit des einen Geschlechts deutlich hervortritt, diejenigen Einzelobjekte nicht übersehen, für welche das andere Geschlecht sich trotzdem stärker erweist. So zeigen sich z. B. die Mädchen in der Gruppe A (Tierreich) bei den Objekten Kuckuck, Lerche und Schmetterling überlegen, während die Knaben in der Gruppe G (Heimatliche Landschaft) für Brücke, Wiese Ährenfeld und Schneelandschaft ein ganz entschiedenes Übergewicht bekunden. Man sehe sich dann solche Einzelobjekte etwas genauer an und frage sich, wie es wohl komme, dass gerade bei ihnen Abweichungen stattfinden; man wird dann fast immer auf Verhältnisse stossen, die höchst wertvolle Einblicke in die geistige Natur der Kinder gestatten. So muss es z. B. auch auffallen, dass sich die Knaben den Mädchen in 17 Fällen überlegen zeigen, in denen die Anzahl der überhaupt vorgefundenen brauchbaren Vorstellungen höchstens 20 Prozent beträgt, während für solche Vorstellungen bei den Mädchen überhaupt nur 8 Fälle von Überlegenheit vorkommen. Was bedeutet wohl das? Auch Bartholomäi ist in den Berliner Ergebnissen etwas ähnliches aufgefallen, wenn er bemerkt, dass die Knaben von den Mädchen namentlich dann öfter übertroffen würden, wenn es sich um besonders häufig vorkommende Vorstellungen handelte. Machen wir wenigstens den Versuch, diese eigenartige Thatsache zu erklären.

Nimmt man an, was doch wohl nicht zu weit gehen heisst, dass die Gruppe der seltenern Vorstellungen später erworben wird als die Gruppe der häufigern, dass ihrer frühern Erwerbung also höchstwahrscheinlich Schwierigkeiten entgegentreten, die bei der Erwerbung der häufigern Vorstellungen nicht vorhanden sind, so deutet unser Beobachtungsergebnis jedenfalls darauf hin, dass die Fähigkeit, zu den bereits vorhandenen alten Vorstellungen neue zu erwerben, bei den Knaben nach und nach eine grössere wird als bei den Mädchen. Denn wenn die grosse Mehrzahl der Mädchen sich in den häufiger auftretenden Vorstellungen, die

nach unserer Annahme früher als die seltenern erworben werden, den Knaben überlegen zeigt, so kann ihr späteres Zurückbleiben hinter den Knaben doch nur durch eine Verlangsamung im Tempo ihrer geistigen Entwickelung erklärt werden, oder, was auf dasselbe hinausliefe, durch eine sich gleichbleibende Entwickelung der Mädchen neben einer beschleunigten Entwickelung der Knaben. Doch wie dem auch immer sein möge, jedenfalls bietet sich hier Gelegenheit, einen Blick in die geheimnisvolle Tiefe der Menschenseele zu thun und die ersten Spuren eines ganz allgemein giltigen Gesetzes aufzufinden, nach welchem jede höhern Zielen zustrebende Entwickelung anfangs langsam fortschreitet, vielleicht um so langsamer, je höher die ihr gesteckten Ziele sind.

Die Überlegenheit der Mädchen beim Eintritte in die Schule ist nach den Annaberger Erhebungen zwar eine Thatsache, allein es sind auch Anzeichen vorhanden, zufolge welcher diese Überlegenheit keinen Bestand haben wird. Das aber stimmt wieder mit den nachfolgenden Erfahrungen in der hiesigen Bürgerschule überein. In den Elementarklassen sind nämlich bis jetzt die Knaben von den Mädchen in ihren Gesamtleistungen stets übertroffen worden; auch im zweiten und dritten Schuljahre ist das meist noch der Fall gewesen, obwohl schon nicht mehr in so hohem Grade wie zuvor. Dagegen kündigte sich im vierten Schuljahre stets ein Gleichgewichtszustand an, der im fünften ganz deutlich hervortrat, um spätestens vom sechsten Schuljahre ab durch ein auf seiten der Knabenklassen mehr und mehr sich bemerkbar machendes Übergewicht abgelöst zu werden. Damit soll keineswegs gesagt sein, dass dieses Übergewicht in allen Fächern vorhanden gewesen wäre; in den Gesamtleistungen nur trat es hervor.

Wir sind in der Lage, auf Grund der bei den Erhebungen gewonnenen Klassentabellen und in Verbindung mit sorgfältig geführten Individualitätenbüchern und Zensurtabellen nachzuweisen, dass die oben erwähnten Wahrnehmungen die Ergebnisse exakter Beobachtungen sind, soweit von solchen hier überhaupt die Rede sein kann. So verfügte z. B. Ostern 1884 jeder Knabe einer Elementarklasse der mittlern Volksschule durchschnittlich über 30,7, jedes Mädchen der zugehörigen Parallelklasse über 36,7 brauchbare Vorstellungen. Am Ende des Schuljahrs (Ostern 1885) aber erhielt jeder Knabe der betreffenden Elementarklasse durchschnittlich die Hauptzensur 3,03 und jedes Mädchen die Haupt-

zensur 2,53 in den Fortschritten. Berechnet man nun mit Hilfe der für die Vorstellungen gefundenen Zahlen aus der Zensur der Knaben die der Mädchen, so kommt

$$36{,}7 : 30{,}7 = 3{,}03 : x$$
$$x = \frac{30{,}7 \cdot 3{,}03}{36{,}7} = 2{,}535;$$

also ein bis auf 0,005 mit der wirklichen Durchschnittszensur übereinstimmender Quotient. Durch dasselbe Verfahren ergiebt sich die Durchschnittszensur der Knaben aus derjenigen der Mädchen:

$$30{,}7 : 36{,}7 = 2{,}53 : x$$
$$x = \frac{36{,}7 \cdot 2{,}53}{30{,}7} = 3{,}025;$$

also ebenfalls ein bis auf 0,005 mit der wirklichen Durchschnittszensur übereinstimmender Quotient. Fügen wir noch hinzu, dass die Durchschnittszensuren für Fortschritte Ostern 1885 in den ebenfalls der mittleren Volksschule angehörenden Knabenklassen für das zweite, dritte und vierte Schuljahr beziehentlich 2,76, 2,65 und 2,52 waren, die für die Mädchenparallelklassen aber 2,44, 2,61 und 2,65, so dürften diese Angaben wohl genügen, um der Meinung zu begegnen, unsere Wahrnehmungen seien etwas rein Zufälliges.

Durch die vorstehenden Angaben wird zugleich der Zusammenhang berührt, der zwischen der durchschnittlichen Anzahl brauchbarer Vorstellungen und der Durchschnittszensur für Fortschritte besteht. Man erfährt nämlich, dass die Fortschritte der Kinder zweier Gruppen (Schulklassen) während des ersten Schuljahrs nahezu in demselben Verhältnisse stehen, wie die Anzahl der den Kindern eigentümlichen brauchbaren Vorstellungen.

Will man dafür behufs grösserer Übersichtlichkeit eine mathematische Formel in Anwendung bringen, so steht dem gewiss auch nichts entgegen. Nur darf man nicht ausser acht lassen, dass durch die Art unserer Zensierung, nach welcher die höhern Zensurgrade durch kleinere Zahlen ausgedrückt werden, das Verhältnis der Fortschritte gegenüber dem Verhältnisse der Vorstellungsmengen als ein umgekehrtes zu behandeln ist.

Bezeichnet man also die Anzahl der Vorstellungen (den Gedankenkreis) des einzelnen Knaben durch gk, die des einzelnen

Mädchens durch gm, die Fortschritte beider entsprechend mit fk und fm, so darf die Quotientengleichung gesetzt werden

$$gk : gm = fm : fk,$$

welche sich bekanntlich in die Produktengleichung

$$gk \cdot fk = gm \cdot fm$$

überführen lässt. Will man hieraus aber Gleichungen für zwei Gruppen (Schulklassen) ableiten, so geht das auch, sofern man sich nur daran erinnert, dass in diesem Falle eine Summierung der Vorstellungen und Fortschritte für alle Kinder eintreten muss. Bedeutet also S in jedem Falle die betreffende Summe, so bekommt man

$$Sgk : Sgm = Sfm : Sfk$$
$$\text{und } Sgk \cdot Sfk = Sgm \cdot Sfm;$$

d. h. das Produkt aus Vorstellungs- und Fortschrittssumme einer Knabenklasse ist im allgemeinen gleich dem entsprechenden Produkte einer Mädchenklasse.

Auch dieses Ergebnis kann nicht überraschen, wenn man sich daran erinnert, wie im ersten Abschnitt dieses Kapitels bereits gefunden wurde, dass die Anzahl der brauchbaren Vorstellungen dreier Kinder sich ebenso zu einander verhält, wie die Fortschritte derselben während der beiden ersten Schuljahre. Was dort für einzelne Schulkinder gefunden wurde, ist hier für ganze Schulklassen als giltig nachgewiesen worden.

Einzelne der von uns gefundenen Ergebnisse bereiten insofern Überraschungen, als sie üblichen Annahmen widerstreiten. So ist es jedenfalls richtig, dass unter den aufgeführten Raumgrössen das Dreieck die einfachste, die Kugel die am wenigsten einfache ist. Gleichwohl wurden annehmbare Kugelvorstellungen viel zahlreicher angetroffen als solche vom Dreieck. Das Dreieck stand in dieser Beziehung selbst hinter dem Viereck zurück, dieses wieder hinter dem Kreise und Würfel. Die Kugel übertraf sie also alle! Ist das nicht ein treffendes Beispiel, um zur Vorsicht bei Anwendung pädagogischer Imperative zu mahnen? „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!“ lautet einer derselben; hier aber erweist er sich als Irrlicht. Und was folgt wohl daraus für die Raumlehre (Geometrie)? Die Raumlehre muss vom Körper, also dem Zusammengesetzten, ausgehen, wenn sie Anknüpfungspunkte in der Kindesseele finden will! Überhaupt aber folgt: Das psychologisch Nahe fällt nicht immer zusammen mit dem räumlich Einfachen.

Die Raumgrössen zeigen übrigens auch noch eine andere Eigentümlichkeit. Bei dreien, dem Dreieck, Würfel und Kreis, erweisen sich die Mädchen den Knaben überlegen, beim Würfel sogar um 13 Prozent. Auch beim Viereck beträgt der Unterschied noch 1 Prozent, und erst bei der Kugel treten die Knaben mit einem Mehr von 5 Prozent auf. Das ist insofern bemerkenswert, als man die Raumlehre gewöhnlich als besonderes Gebiet der Knaben betrachtet, wohl gar der Meinung ist, die Mädchen würden nichts oder nicht viel davon begreifen, wenn man sie darin auch unterrichten wollte.

Ähnlichen Überraschungen würden wir noch in einer ziemlichen Anzahl anderer Thatsachen, auf die wir indessen nicht weiter eingehen wollen, weil sie sich alle leicht aus den mitgeteilten Tabellen und Gruppierungen herausfinden lassen, begegnen.

Dem allen fügen wir aber schliesslich noch die Durchschnittszahlen der Gesamtergebnisse der Annaberger Erhebungen hinzu. Dieselben wurden gewonnen, indem wir alle Einzelergebnisse addierten und durch die Kinderzahl dividierten. Es ergab sich dabei, dass die durchschnittliche Anzahl brauchbarer Vorstellungen betrug:

a) bei den Knaben = 30,8;
b) bei den Mädchen = 32,9;
c) bei beiden zusammen = 31,9.

Übersetzen wir diese wenigen „trockenen" Zahlen, so sagen sie uns:

In Annaberg kamen die Mädchen durchschnittlich vorstellungsreicher als die Knaben zur Schule, alle Annaberger Kinder aber verfügten über verhältnismässig wenig brauchbare Vorstellungen.

Dieses Ergebnis darf zunächst nur auf die fünf Jahre, in denen die Erhebungen vorgenommen wurden, bezogen werden. Aber wird es nicht auch für die nächstfolgenden fünf Jahre und über dieselben hinaus Geltung behalten? Wir dürfen das ganz bestimmt annehmen. Und so hätten wir denn eine wichtige Konstante für den Gedankenkreis der in die Schule eintretenden Annaberger Kinder ermittelt.

Wir sind damit am Ende unserer psychologisch-statistischen Untersuchungen angelangt. Allerdings an einem Ende, welches wieder der Ausgangspunkt für nicht wenige neue, zur Schulpraxis in engster Beziehung stehende Arbeiten ist. Denn haben uns die

Untersuchungen gezeigt, was bei den Annaberger Kindern vorhanden ist und was ihnen noch fehlt, haben sie also einerseits auf die rechten Anknüpfungspunkte hingewiesen und anderseits die auszufüllenden Lücken gekennzeichnet, so ist damit gewiss die naturgemässeste Grundlage für den ersten Schulunterricht gewonnen, und es kann sich weiterhin nur darum handeln, auf derselben richtig weiterzubauen. Mit anderen Worten: In den Ergebnissen unserer psychologisch-statistischen Erhebungen haben sehr wichtige, vielleicht die wichtigsten Lehrplan-Vorarbeiten für die ersten Schuljahre ihren Abschluss gefunden. Bei Ausarbeitung der Lehrpläne selbst werden diese Ergebnisse daher volle Beachtung erfahren müssen.

Hierüber noch eine kurze Bemerkung. Wenn man aus den vorstehenden Darlegungen schliessen wollte, es dürfe mit den statistischen Erhebungen für immer abgeschlossen werden, sobald den unsern entsprechende Ergebnisse erzielt worden seien, so stimmte das keineswegs mit unsern Ansichten überein. Denn neben der Grundlage für den Lehrplan bieten diese Erhebungen doch auch immer wieder eine wertvolle Grundlage für die Beurteilung der Individualität der Kinder. Und so sind denn thatsächlich in Annaberg die Untersuchungen auch dann noch fortgeführt worden, als der Lehrplan bereits gewonnen war. Das aber wird auch weiterhin alljährlich zu Ostern geschehen. Allerdings nicht in demselben Umfange wie während der ersten fünf Jahre. Von den 100 Vorstellungen etc. sind vielmehr nur diejenigen 30 Vorstellungen etc. ausgewählt worden, welche zufolge ihres häufigen Vorkommens als die bemerkenswertesten für unsere Kinder betrachtet werden mussten. Es sind dies folgende:

1. Hase. 6. Henne. 9. Frosch. 12. Schmetterling. 15. Fichte. 20. Blumen. 27. Gewitter. 31. Regenbogen, 34. Mondphasen. 36. Wochentage. 40. Wohnung. 47. Rathaus. 49. Bahnhof. 54. Stadtwäldchen. 56. Pöhlberg. 59. Buchholz. 60. Frohnau. 65. Brücke. 67. Teich. 70. Kartoffelfeld. 71. Schneelandschaft. 77. Feldarbeiten. 81. Würfel. 84. Zählen von 1 bis 10. 85. Gott. 86. Jesus Christus. 90. Taufe. 92. Name und Stand des Vaters. 94. Münzen. 95. Krankheiten.

13. Kapitel.

Spätere Erhebungen.

Die „Annaberger Erhebungen" haben überall, wo man sie kennen lernte, Beachtung gefunden, und in nicht wenigen deutschen Schulen sind, durch sie angeregt, seitdem ähnliche psychologisch-statistische Erhebungen veranstaltet worden. Ja, selbst im Auslande hat man dieselben gewürdigt, wie Mitteilungen aus Österreich-Ungarn, England, Russland, Nordamerika u. s. w. beweisen. Wir können und wollen hier nicht näher auf alle diese Erhebungen eingehen. Hervorheben aber möchten wir doch diejenigen derselben, welche unsern Absichten am meisten entsprechen, besonders dann, wenn sie — was mehrfach der Fall ist — zugleich eine Weiterentwickelung unseres Versuches in sich schliessen.

a) Erhebungen in Sachsen.

Drei Fälle dürfen Anspruch auf allgemeines Interesse erheben. Der Döbelner Versuch, welcher den Beweis liefert, dass sich die Erhebungen ohne erhebliche Schwierigkeiten auch auf grössere Schulbezirke ausdehnen lassen. Der Dresdner Versuch, welcher (ebenfalls auf einen grössern Bezirk ausgedehnt) zeigt, wie sich die Ergebnisse für den Lehrplan verwerten lassen. Der Marienthaler Versuch, welcher eine Reihe neuer Gesichtspunkte bietet und sich durch übersichtliche Gruppierung des Materials sowohl, als auch der Ergebnisse und Folgerungen auszeichnet.

Der Döbelner Versuch wurde auf Veranlassung des leider bald darauf verstorbenen Königl. Bezirksschulinspektors Herrnsdorf in Döbeln unternommen und erstreckte sich auf die Neulinge des ganzen Döbelner Schulbezirks, welche Ostern 1887 und 1888 aufgenommen wurden. Das waren in jedem Falle mehr als 2000 Kinder. Leider wurden die Erhebungen unter dem Nachfolger Herrnsdorfs nicht fortgesetzt; auch wurden die Ergebnisse derselben, soviel wir wissen, nicht weiter verwertet. Und so sind wir auch nur in der Lage, die Vorstellungen etc. anzugeben, auf welche sich die Erhebungen bezogen, insbesondere das Vorkommen derselben bei den in der Stadt Döbeln aufgenommenen Kindern. Das Nähere teilen die Ostern 1888 und 1889 daselbst erschienenen Schulberichte mit [1]). Es heisst darin:

[1]) Bericht über die städtischen Schulen zu Döbeln auf das Schuljahr 1887/88. Desgleichen auf das Schuljahr 1888/89. Erstattet von Direktor H. Richter.

Ostern 1887. „In den ersten Tagen des neuen Schuljahrs fand die vorgeschriebene Prüfung der Neulinge statt. Dieselbe hat den Zweck, zu erforschen und festzustellen, welche Anschauungen und Vorstellungen bei den Kindern etwa zu finden und wie weit dieselben in Bezug auf die Sprachfertigkeit vorgebildet sind. Über die Resultate der Prüfung giebt nachstehende Übersicht näheren Ausweis“:

	Abteilung A.		Abteilung B.		Abteilung C.		Sa.
	K	M	K	M	K	M	
Aufgenommen wurden:	40	29	66	57	42	43	277
Davon konnten:							
1. Einen der vorgeschr. Sätze nachsprechen	37	26	50	34	22	28	197
2. Namen und Wohnort nennen	32	26	18	16	7	18	117
3. Von 1 bis 10 zählen	36	26	54	42	18	29	205
4. Ein Gebet hersagen .	24	24	25	25	2	4	104
Ferner hatten eine klare Vorstellung von den Begriffen:							
1. Regenbogen . . .	19	10	45	14	12	8	108
2. Sonnenuntergang . .	14	14	34	6	7	14	89
3. Wiese	37	28	66	39	34	36	240
4. Getreidefeld . . .	36	27	41	20	24	25	173
5. Wald oder Busch .	38	28	56	18	16	14	170
6. Ruf des Kuckucks .	32	23	56	23	8	10	152
7. Schaf	39	29	63	35	14	24	204
8. Brücke (Steg) . . .	39	29	66	36	21	21	212
9. Eisenbahn (Lokomotive)	39	29	64	40	31	30	233
10. Acker (Feld) . . .	37	26	53	26	15	17	174
11. Steinbruch	19	18	46	19	6	6	114
12. Schmetterling . . .	39	28	65	39	33	26	230

Ostern 1888. „Mit Wiederbeginn des Schulunterrichts nach den Osterferien hielt man in den Elementarklassen die vorgeschriebene Prüfung der Neulinge ab. Durch dieselbe sucht man zu erforschen und festzustellen, ob schon eine Anzahl von

Anschauungen, Vorstellungen, Wörtern u. s. w. bei den eintretenden Kindern vorhanden ist, und wie weit dieselben sonach als unterrichtsfähig zu bezeichnen sind. Das Ergebnis dieser Prüfung ist in nachstehender Übersicht zusammengestellt“:

	Abteilung A.		Abteilung B.		Abteilung C.		Sa.
	K	M	K	M	K	M	
Aufgenommen wurden:	38	39	59	60	31	41	268
Davon konnten:							
1. Einen der vorgeschr. Sätze nachsprechen .	33	35	55	50	24	32	229
2. Namen und Wohnort nennen	29	26	38	44	17	20	174
3. Von 1 bis 10 zählen .	37	35	49	51	20	24	216
4. Ein Gebet hersagen .	25	32	11	22	10	14	114
Ferner hatten eine klare Vorstellung von den Begriffen:							
1. Regenbogen . . .	25	22	53	19	18	9	146
2. Sonnenuntergang . .	22	12	41	15	11	2	103
3. Wiese	31	30	52	30	20	26	189
4. Getreidefeld . . .	33	27	41	26	20	29	176
5. Wald oder Busch .	32	28	54	30	22	19	185
6. Ruf des Kuckucks .	28	29	43	23	14	17	154
7. Schaf	37	36	56	45	24	35	233
8. Brücke (Steg) . . .	38	35	58	53	20	19	223
9. Eisenbahn (Lokomotive)	37	37	58	52	16	21	221
10. Acker (Feld) . . .	32	27	55	17	10	7	148
11. Steinbruch	20	18	39	9	11	4	101
12. Schmetterling . . .	38	38	57	49	22	32	236

Dass die Döbelner Erhebungen trotz ihres beschränkten Umfanges geeignet gewesen wären, zu wertvollen Ergebnissen zu führen, wenn man sie noch eine Reihe von Jahren fortgesetzt hätte, unterliegt keinem Zweifel. So ist für die Stadt Döbeln schon jetzt die Thatsache, dass sich die Kinder der obern Schichten der Bevölkerung (A) von denen der mittlern (B) und untern (C) hinsichtlich ihres geistigen Besitzes mehrfach recht erheblich unter-

scheiden, sicher von Bedeutung. Sie hätte nur Veranlassung zu weitern eingehenden Versuchen geben sollen! Nicht minder gewährt die zweite Thatsache, dass einzelne der aufgeführten Fertigkeiten und Vorstellungen in grosser, andere wieder in kleiner Anzahl vorkommen, bemerkenswerte Fingerzeige bei Aufsuchung der Voraussetzungen, die der erste Schulunterricht machen darf u. dgl. m.

Den Dresdner Versuch verdanken wir den Bemühungen des durch seine pädagogischen Schriften auch in weitern Kreisen bekannten Schulrats A. Grüllich in Dresden. Derselbe erstreckte sich auf die zum Schulbezirke Dresden-Land gehörigen Ortschaften, welche auf beiden Seiten der Elbe in der Nähe der Stadt Dresden liegen.

Was Grüllich zu seinem Versuche veranlasste, ergiebt sich aus folgender Stelle seines Handbuches[2]):

„Ein richtiger Satz ist gewiss folgender: Der Aufbau hat sich an den Standpunkt der Kinder, den sie bei ihrem Eintritte einnehmen, anzuschliessen. Es ist demnach die Vorstellungswelt, über welche die Kleinen verfügen, und die damit zusammenhängende sprachliche Entwickelung vom Lehrer sorgsam zu beachten. Die Not drängt ihn eigentlich von selbst dazu, die geistigen Fäden aufzusuchen, an die er anknüpfen muss, um das Gewebe fortzuspinnen. . . . Man kann zwar einen geistig-sprachlichen Durchschnittsstandpunkt der sechsjährigen Kinder annehmen, aber doch besteht in der That zwischen den einzelnen Kindern nach dem Vaterhause, das sie der Schule zusendet, nach der Volksschicht, aus der sie erwachsen, nach dem Landschaftsbezirk, dem die Schule angehört, ein grosser Unterschied. Gerade beim Beginne seiner Arbeit hat daher der Lehrer seine Selbständigkeit in der Beobachtung der kindlichen Natur, seine emporziehende, geduldige Liebe gegen die Kleinen, seinen Sprachsinn und sein Sprachgeschick, seine Kunst, die vorhandene Vorstellungswelt ans Licht zu ziehen und an sie anzuknüpfen, zu zeigen. Gerade am Anfange des Unterrichtswerkes würde das blinde Benutzen eines Leitfadens ganz und gar verkehrt und unheilvoll sein. . . . Was aber bringen die Kinder mit? Welchen geistigen Standpunkt nehmen sie ein?“

Die Erhebungen selbst und deren Ergebnisse werden durch eine Reihe von Beispielen gekennzeichnet. Da lesen wir z. B. von

2) Grüllich, Der Unterricht. S. 79.

einem stadtähnlichen Orte, in dessen Schule 297 Kinder aufgenommen wurden:[3])

„Die sprachliche Entwickelung war ganz gering. Viele konnten die Laute r, k, g, ch, j, h, sch, z nicht oder nur sehr unvollkommen aussprechen. Keines der Kinder ausser denen, die den Kindergarten besucht hatten oder in der Kinderbewahranstalt gewesen waren, vermochte einen Gedanken selbständig, ohne Vorsagen, in einem kleinen Sätzchen auszudrücken; sie antworteten nur in einzelnen abgerissenen Wörtern und kamen beim Erzählen nicht über einzelne Satzbrocken hinaus. Neben den Haustieren waren einer grössern Anzahl von Kindern auch fremdländische (Elefant, Löwe, Krokodil etc.), sei es durch bildliche Darstellung, sei es durch Besuch des zoologischen Gartens (in Dresden), bekannt, und sie wussten eine Reihe von Merkmalen anzugeben. Von den Pflanzen dagegen kannten die Kinder, soweit sie nicht Gärtnerskinder waren, in der Regel nur den „Baum"; hinsichtlich der Naturerscheinungen gingen die Wahrnehmungen kaum über die gewöhnlichsten Witterungserscheinungen (Regen, Schnee) hinaus. Von den Beschäftigungen der Menschen wussten die meisten Kinder nur sehr wenig; viele vermochten nicht einmal die Beschäftigung des Vaters zu bezeichnen. Die meisten der Neulinge konnten ihren Wohnort nicht nennen. Ein Unterschied zwischen Dorf und Stadt war ihnen nicht bekannt."

Von einem Dorfe, über eine Stunde von Dresden entfernt, in dessen Schule 23 Kinder aufgenommen wurden, wird berichtet:

„Von den 23 Kindern hatten 20 Dresden besucht. 14 davon konnten Unterschiede von Stadt und Land angeben. Eine Vorstellung vom Auf- und Untergange der Sonne hatten 11, vom Regenbogen 14, vom Tau 12, vom Reif 9, vom Schlossenwetter 3, vom Gewitter 15. Auch hier waren neben den Haustieren vielen Kindern fremdländische bekannt. 20 hatten sich Schmetterlinge genauer betrachtet; 16 wussten etwas über die Biene anzugeben. Aus der Pflanzenwelt kannten 11 Kinder das Schneeglöckchen, 16 das Himmelsschlüsselchen, 18 das Veilchen, 8 die Tulpe, 14 das Stiefmütterchen, 11 das Vergissmeinnicht, 12 die Butterblume, 10 den Löwenzahn (Mai- oder Hundeblume genannt). In den Wald waren nur 10 Kinder gekommen. Von den verschiedenen Beschäftigungen der Menschen, besonders denen des Landmannes

[3]) Ebenda S. 89.

und der Handwerker, wussten 3/4 der Kinder etwas zu sagen. Liedchen, kleine Gedichte (abgesehen von Gebetsverschen) konnten nur 2 Kinder aufsagen; zum Vorscheine kamen noch einige kurze Verschen, die jedenfalls Bilderbüchern entlehnt waren (zum Teil bedenklichen Inhalts). Einige gebildete Sätze konnten 12 Kinder, gut, 7 genügend und 1 gar nicht nachsprechen[4])."

Aus einem dritten Orte, an der Elbe gelegen, wurde von einem ältern Lehrer, der schon viele Jahre daselbst wirkte, folgendes bemerkt:

„Es wurden 24 Kinder aufgenommen. In der Sprachentwickelung standen die meisten zurück. Das erklärt sich daraus, dass die Väter, zum grossen Teil Maurer, Zimmerleute, auswärts arbeiten und die Mütter sich ebenfalls bei fremden Leuten Verdienst suchen; die Kinder sind demnach meist sich selbst überlassen. Den Satz: ‚Ich bin in der Schule' konnten nur 16 ohne Fehler nachsprechen. Die Hauptstadt hatten bloss 7 Kinder besucht; einen Unterschied zwischen Dorf und Stadt hatten sie nur darin gefunden, dass die Stadt viele und grosse Häuser habe. Von Sonnenaufgang und Untergang wusste kein Kind etwas zu sagen; Gewitter, Regenbogen hatten sie aufmerksamer betrachtet; Tau und Reif war ihnen nicht aufgefallen. Über Haustiere und Gartenblumen vermochten sie einige Auskunft zu geben. Obgleich im Orte noch einiger Weinbau getrieben wird und alle den Weinstock (der Trauben halber) kannten, wussten doch nur 2 anzugeben, dass derselbe beschnitten und angebunden wird; alle übrigen Arbeiten, welche der Weinstock erfordert, waren ihnen unbekannt. Vom Landmann, von einigen Handwerkern vermochten die Kinder etwas auszusagen; seltsamer Weise konnten aber nur sehr wenige von den Neulingen, trotzdem dass sie viel an der Elbe verkehren, etwas über die Beschäftigungen der Schiffer angeben."

In diesen Angaben ist ein Gebiet noch unberücksichtigt geblieben: das religiöse. Folgende Fragen liegen aber nahe: „Welche religiösen Vorstellungen bringen die Kinder mit? Was

[4]) Der berichterstattende Lehrer fügt hinzu: „In sprachlicher Beziehung erscheint es fast, als wenn früher die Sprachfähigkeit der schulpflichtigen Kinder besser gewesen sei. Es mag dies mit darin begründet sein, dass in den niedern Volksschichten früher ein innigeres Familienleben herrschte, dass insbesondere die Mutter sich mehr dem Hause und der Erziehung ihrer Kinder widmete. Durch die fabrikmässige Industrie wird Vater und Mutter dem Hause zu sehr entzogen."

hat das Haus für die Weckung des religiösen Lebens der Kinder gethan? Hat die Mutter, von frommem Herzen getrieben, ihr Kind zum himmlischen Vater geführt? Hat sie ihm das Beten gelehrt? Ist das Kind im Hause und ausserhalb des Hauses schon unter religiöse Anschauungen gestellt worden?" u. s. w.

Aus den Berichten ergab sich leider die unerfreuliche Thatsache, dass die Kinder nur sehr unvollkommene oder keine religiösen Vorstellungen besassen. Die Familie hatte hier wie anderwärts zu wenig gethan. So heisst es unter anderm[5]):

„Von den 297 Neulingen der ersten Schule vermochten etwa 15 ein kleines Gebet herzusagen: Lieber Gott, ich bitte dich — Müde bin ich, geh zur Ruh — Du lieber, heilger, frommer Christ — Ich bin klein, mein Herz ist rein —; 9 Kinder hatten das Vaterunser gelernt; meist aber hatte diese Kinder der Kindergarten das Beten gelehrt; ein einziges Kind konnte ein Tischgebet hersagen. Die religiösen Vorstellungen beschränkten sich darauf, dass der liebe Gott im Himmel ist; Christus kannten sie nur als den heiligen Christ." —

„In der an zweiter Stelle oben angeführten Schule (mit 23 Neulingen) hatten die meisten Kinder (drei Viertel) von dem lieben Gott als dem himmlischen Vater etwas gehört; nur hatten die Eltern zu wenig Inhalt in den Begriff gesenkt; ohne religiöse Vorstellungen schienen 5 Kinder zu sein. Die meisten Kinder konnten ein Gebetchen hersagen; 6 waren einmal im Gotteshause gewesen und hatten auch den heiligen Handlungen aufmerksam zugeschaut."

„In der dritten Schule (mit 24 Neulingen) hatten von den 24 Kindern 17 ein Gebet gelernt. Von Gott sagten die Kinder, dass er im Himmel wohne, dass er es blitzen, donnern, regnen und die Sonne scheinen lasse. Obgleich der Name Jesus in einigen Gebeten vorkam, wussten die Kinder doch nichts von ihm zu erzählen. In der eine halbe Stunde entfernten Kirche waren bloss 4 Kinder gewesen."

Ähnlich lauten die übrigen Berichte. Die drei angeführten Beispiele aber zeigen, wie jeder Ort sein eigenartiges Gepräge besitzt. Wollte man dasselbe nicht beachten, so würde man auf eine der besten Unterrichtshilfen verzichten. Den eigenartigen Vorstellungskreis der Kinder eines Ortes aber beachten, heisst den

---

[5]) Ebenda S. 94.

Lehrplan (für das erste Schuljahr wenigstens) der Schule desselben bestimmen. Und so gipfeln auch die den Berichten folgenden Angaben Grüllichs in dem Satze: „Die Unterrichtsarbeit muss an den geistigen Standpunkt der in die Schule eintretenden Kinder anknüpfen und soll dann die Kinder dem gesteckten Ziele stufenweise zuführen[6])."

Der Marienthaler Versuch geht von Direktor Seyfert in Marienthal bei Zwickau (Sachsen), dem Herausgeber der „Deutschen Schulpraxis", aus. Marienthals Bewohner sind zu einem grossen Teile Bergleute, welche in den Zwickauer Kohlengruben arbeiten. Die Schule, eine siebenstufige einfache Volksschule im Sinne des sächsischen Volksschulgesetzes, wurde 1894 von 1143 Kindern besucht. Der erste Versuch, den Vorstellungskreis der Neulinge zu ermitteln, wurde 1892 mit 156 Kindern veranstaltet. Als Endziel desselben galt: „den Grund kennen zu lernen, auf dem weitergebaut werden soll". Seyfert verhehlte sich nicht, dass seinem Vorhaben grosse Schwierigkeiten entgegen ständen und dass die Verwertung der Ergebnisse, welche er erzielte, den gehegten Erwartungen vielleicht nicht ganz entsprechen würde. Indessen[7]): „Ganz abgesehen von der unmittelbaren Verwertung haben Veranstaltungen, wie die Analyse des kindlichen Gedankenkreises, fundamentale Bedeutung für die Entwickelung der pädagogischen Wissenschaft. Soll die Pädagogik wirklich Wissenschaft, selbständige Wissenschaft sein, so muss sie auf Forschung sich gründen, und jeder ihrer Jünger bis zu einem gewissen Grade Forscher sein, mindestens durch Herbeischaffung von Beobachtungsmaterial den Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft fördern. Von diesem Standpunkte aus betrachtet, sind Beobachtungen, wie wir sie empfehlen, nach subjektiver und objektiver Seite von grossartigem Werte. Nach subjektiver Seite: Mit ihnen und durch sie lernt der Lehrer im pädagogischen Forschen und Experimentieren (man nehme diesem Worte seinen üblen Beigeschmack) und darin neben der praktischen Ausführung seines Lehrerberufs die andere Seite seiner Aufgabe erkennen und würdigen. Objektiv, für die Wissenschaft selbst, liegt ihre Bedeutung darin, dass sie Stoff herzutragen, umfangreichen und verhältnismässig zuverlässigen Stoff, der von den eigentlichen Forschern unseres Standes

6) Ebenda S. 98 ff.
7) Schulpraxis 1893, Nr. 11.

systematisch verarbeitet werden kann. Ihren objektiven Wert erhalten solche Arbeiten freilich erst dann, wenn sie an vielen Orten, nach gleichen Grundsätzen und in übereinstimmender Weise ausgeführt werden."

Um zu möglichst sichern Ergebnissen zu gelangen, begnügte sich Seyfert nicht mit den Mitteilungen der Kinder, sondern forderte wirkliche Beobachtungen. Dem Kinde sollte die Wirklichkeit oder ein Bild gezeigt werden, diese sollte es wahrnehmen und das Wahrgenommene sollte es benennen. „Damit geben sie uns einen direkten Beweis, der unanfechtbar ist, dass sie die betreffende Vorstellung besitzen." Diese Beobachtungen beziehen sich also nicht auf die „Vorstellungen ohne weiteres", sondern auf die „Äusserungen des Vorstellungslebens durch die Sprache."

„Wir gehen zuerst mit den Kindern nicht bloss in der Phantasie, sondern wirklich! in eine Wohnung, besehen die Wohnstube, die Schlafstube und Küche. Dann führen wir sie ins Freie auf eine Wiese und an den Bach. Drittens zeigen wir ihnen drei Anschauungsbilder vor: Hühnerfamilie (Leutemann), Frühling (Hölzel), Wald (Meinhold und Söhne). Endlich lassen wir uns durch die Kleinen Auskunft geben über ihre Familienverhältnisse."

Die 156 Kinder wurden 13 Lehrern zur Beobachtung überwiesen, sodass je 12 Kinder auf einen Lehrer kamen. Diese 12 Kinder wurden wieder in drei Abteilungen zu je 4 gegliedert. Mit jeder einzelnen Abteilung beschäftigte sich der Lehrer etwa $^3/_4$ Stunde jeden Nachmittag der zweiten Schulwoche, um sämtliche Beobachtungen (im ganzen 200!) an vier Nachmittagen zu erledigen. Es wurden also im ganzen 12 Stunden gebraucht, für jedes Kind mithin 1 Stunde. „Die Art und Weise, das Gewünschte aus den Kindern herauszulocken, ist nicht schwierig, wenn es sich um die Benennung von Gegenständen handelt. Man achte nur darauf, dass sie so gezeigt werden, dass die Kinder nicht im Zweifel sein können und verfahre nicht einförmig, dass den Kindern nicht die Lust zum Antworten vergeht. Schwieriger ist die Ausforschung der Familienverhältnisse; man bediene sich dabei recht kindlicher Ausdrücke (meist des Dialekts) und suche das Zutrauen der Kleinen von vornherein zu gewinnen."

Die Äusserungen der Kinder waren zu beurteilen und einzutragen. „Wenn es sich um die Benennung der Gegenstände handelt, kann ein Vierfaches eintreten: Entweder weiss das Kind den

Gegenstand richtig zu benennen, oder es kennt ihn nicht, oder es giebt ihm einen falschen Namen. Das letztere kann ein sachlicher oder sprachlicher Fehler sein. Für die ersten beiden Fälle genügen Zeichen, die dem Ja und Nein entsprechen . . . Falsche Bezeichnungen müssen hingeschrieben werden, wie sie von den Kindern gegeben worden sind.... Zum Schlusse aller Beobachtungen fasst der beobachtende Lehrer das Urteil, das er über das betreffende Kind gewonnen hat, kurz zusammen."

Über die statistische Verarbeitung des gesammelten Stoffes wird folgendes gesagt[8]):

„Die Arbeit würde vielen zwecklos erscheinen (trotzdem wäre sie es nicht!), wenn sie keine weitern Ergebnisse hätte. Das Niedergeschriebene muss nun aber auch verwertet werden. Zu diesem Zwecke gelangen die ausgefüllten Formulare zunächst in die Hände des Elementarlehrers. Er erkennt bei dem einzelnen Schüler, wieviele der in Frage stehenden Anschauungen vorhanden, wieviele nicht, für welche die richtige Bezeichnung da ist, für welche nicht. Er vermag daraus im allgemeinen einen Schluss auf Befähigung, Redegewandtheit, Umfang des Erfahrungswissens zu ziehen. Er kann Blicke thun in die Interessesphären, die dem einzelnen Kinde durch Umgang und Erfahrung besonders nahe gelegen haben, er wird hingewiesen auf die Anregung, die das Kind im vorschulpflichtigen Alter im Elternhause erhalten hat u. s. w.

Dann gelangen die Listen zur weitern Bearbeitung an eine Kommission. Diese hat festzustellen, wieviele (Knaben und Mädchen) die einzelnen Fragen richtig, gar nicht oder halbrichtig beantwortet haben, bei welchen Punkten die meisten, bei welchen die wenigsten Treffer vorhanden sind. Dann müssen die auffälligsten Erscheinungen zu einander in Beziehung gebracht werden, wobei es etwa folgende Fragen zu beantworten giebt: Wie steht es um die häuslichen Verhältnisse der Kinder, die das beste Ergebnis hatten? Wie bei denen, die am meisten zurückstanden? Wie ist es zu erklären, dass ein Kind in dem einen Gebiete sehr gut, in dem andern gar nicht Bescheid weiss? Sind die Begriffe, die zumeist den Kindern fehlen, einander ähnlich in Bezug auf Inhalt und Umfang? Herrschen Ding-, Eigenschafts- oder Thätigkeitsbegriffe unter ihnen vor? Welchen Einfluss hat die ganze Natur unseres Ortes auf das Gesamtergebnis? Welchen die vorherrschende Be-

[8]) Ebenda S. 83.

schäftigung der Bewohner im besondern? u. s. w. . . . Die Zahl der Fehlerquellen ist bei psychologischen Erhebungen ziemlich gross; aber das eben muss unser Bestreben sein, sie mehr und mehr zu verringern. Das ist aber nur möglich, wenn tüchtige Übung, grosse Sorgfalt und vor allem warmes Interesse die Sache stützt.

Warum aber die langen Ausführungen an dieser Stelle? Weil uns der lebhafte Wunsch beseelt, dass an vielen Orten ähnliche Versuche gemacht werden möchten. Die Überzeugung aber, dass solche Beobachtungen, die natürlich Jahr für Jahr ausgeführt, die ferner durch weitere ergänzt werden müssen, für die zukünftige Pädagogik von hervorragender Bedeutung sind, lassen wir uns auch dann nicht rauben, wenn unsere Anregung vorläufig — verpuffen sollte."

Über die Ergebnisse seiner Beobachtungen hat Seyfert in der „Deutschen Schulpraxis" einen ziemlich umfangreichen Bericht erstattet[9]). Wir wollen hier auf denselben zwar nicht näher eingehen, empfehlen aber möchten wir unsern Lesern, doch ja nicht zu versäumen, ihn zu lesen. Denn er zeichnet sich durch grosse Sorgfalt und Umsicht aus und giebt denen, welche auch darüber sind, die gemachten Beobachtungen zu verarbeiten, sehr wertvolle Fingerzeige.

Bemerkenswert ist, dass Seyfert behufs Ergänzung des Bildes des einzelnen Kindes einen Besuch in der Wohnung desselben und eine vertrauliche Besprechung mit Vater und Mutter für unbedingt nötig hält. Nur schade, dass die Sache bei der grossen Schülermenge schwer durchzuführen war. Auf jeden Fall aber sollte es geschehen bei den Kindern mit den ungünstigsten Ergebnissen. Den Beschluss des Ganzen machen vier Kinderbilder. Zwei derselben berücksichtigen Kinder mit ungenügenden, zwei solche mit befriedigenden Ergebnissen. Die Jahresleistungen dieser Kinder standen im Einklange mit den Erhebungen. Zuletzt heisst es noch: „Demnächst gehen wir nun von neuem an die Arbeit. Hoffentlich gelingt es uns, die Ergebnisse für unsere eigene Arbeit, aber auch für den Ausbau der forschenden Pädagogik recht fruchtbar zu machen."

Hiernach steht zu erwarten, dass Seyfert seine Beobachtungen nicht nur weiter fortsetzen, sondern die Ergebnisse und

[9]) A. a. O. 1894. Nr. 23—26.

Verwertungen derselben auch veröffentlichen wird. Wir begrüssen dieses Vorhaben mit Freuden und wünschen demselben den besten Erfolg.

Übrigens besagen neuere Nachrichten, dass die „Analyse" in vielen sächsischen Schulen Beachtung findet. So wird z. B. aus Penig, mit gleichzeitiger Beziehung auf den Schulbezirk Rochlitz, berichtet[10]), dass man sogar noch einen Schritt weiter gehen und der Prüfung in der Schule eine „Prüfung vor der Schule" vorausschicken will, etwa in der Weise, wie es Schubert[11]) vorgeschlagen hat.

b) Erhebungen in Thüringen.

Auch hier begegnen wir drei bemerkenswerten Fällen: dem Weimarer und Jenenser Versuche und der Eisenacher Ablehnung.

Den Weimarer Versuch verdanken wir dem dortigen Bürgerschullehrer Bergmann. Derselbe verliess Ostern 1883 das Seminar zu Weimar und wurde bald darauf als Hilfslehrer an der Bürgerschule zu Weimar angestellt. Wie so mancher Anfänger im Lehramte erhielt auch er eine Elementarklasse, und noch dazu eine solche, welche 78 Kinder zählte. Bergmann selbst schreibt darüber[12]):

„Im März des Jahres 1883 noch Schüler der I. Klasse des Seminars zu Weimar, dabei zugleich Lehrer in der Mädchenoberklasse der Seminarschule, wo mir der deutsche Unterricht übertragen worden war, stand ich wenige Wochen später in der VII. Mädchenklasse der I. Bürgerschule zu Weimar 78 Anfängern gegenüber. Wem es ähnlich ergangen ist, der weiss, was das heissen will, ein anderer wird es mindestens ahnend begreifen können. Da gab es in den ersten Wochen so manche missglückte Präparation und Lektion. Gar oft misslang mir eine Unterrichtsstunde gänzlich, trotz der gewissenhaftesten schriftlichen Vorbereitung, und warum? Weil ich auf Sand gebaut, den Kindern zu wenig, meist aber zu viel zugemutet hatte. Wenn ich mir dann nach der Stunde sagen musste, heute waren die Kinder nicht so recht frisch und teilnehmend, so tauchte immer und immer wieder der quälende Gedanke an das Symbolum Salzmanns in mir auf: ‚Von

10) Koch, Die Prüfung der Neulinge betreffend. In: Schulpraxis. 1895. Nr. 29.

11) Zu vergleichen: 15. Kapitel.

12) Sonderabdruck S. 5.

allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen!'

In den ersten Wochen meiner Thätigkeit in der Elementarklasse gab es Augenblicke, in denen ich anfing, an meinem Können zu zweifeln. Mochte es manchem der 78 kleinen Menschenkinder, die da vor mit sassen, in den ersten Schultagen nicht ganz wohl sein, mir war es gewiss zuweilen noch tausendmal übler zu Mute ...

Später fiel mir das Buch von Dr. Hartmann in Annaberg in die Hände: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemässe Grundlage des ersten Schulunterrichts. Angeregt durch dasselbe, beschloss ich, die darin besprochenen Erhebungen auch in meiner Klasse einmal anzustellen. Ich that es und gewann dadurch recht wesentlich erhöhte Freudigkeit, grössere Sicherheit und besonders die notwendige, nicht oft genug zu betonende geistige Anregung zur weitern unermüdlichen Thätigkeit in der Elementarklasse, weil ich mir jetzt aus eigener Kraft eine sichere Kenntnis des kindlichen Gedankenkreises, grössere Klarheit über die Entwickelung des kindlichen Seelenlebens und damit eine feste Grundlage für den ersten Schulunterricht zu verschaffen gewusst hatte."

So stellte denn Bergmann nach dem Muster des Annaberger und Berliner Fragematerials mit den durch die örtlichen Verhältnisse gebotenen Abänderungen drei Jahre nacheinander (1886 bis 1888) in seiner Elementarklasse statistische Erhebungen an. Beteiligt waren im Ganzen 180 Kinder. Die Anzahl der Fragen belief sich auf 105. Davon bezogen sich: 1—20 auf das Tierreich, 21—31 auf das Pflanzenreich, 32 auf das Mineralreich, 33—40 auf Naturereignisse, 41—43 auf die Zeiteinteilung, 44—61 auf die Stadt Weimar, 62—69 auf die Umgebung der Stadt, 70—86 auf Thätigkeiten der Menschen, 87—91 auf Raum- und Zahlgrössen, 92—96 auf Religiöses, 97—99 auf Soziales, 100—105 auf Sonstiges.

Das Abfragen der Kinder geschah ausserhalb der planmässigen Schulzeit, vor Beginn und nach Schluss des Unterrichts. Auch die Zwischenpausen wurden benutzt. Bis Pfingsten ungefähr war die Liste ausgefüllt.

„Gewiss, es war eine anstrengende, mühevolle Arbeit, es waren saure Wochen; aber reichlich aufgewogen wurde dieses Opfer an Zeit mit allen den übrigen Unbequemlichkeiten und Schwierigkeiten durch die interessanten psychologischen Erlebnisse und Er-

gebnisse, die zu verzeichnen waren. Wenn ich fertig war, hatte ich nicht nur ein Bild von dem Anschauungskreise jedes einzelnen Kindes in trockener Zahlenübersicht gewonnen und fixiert, ich hatte nicht nur den Gedankenvorrat der Kleinen gehörig studiert, sondern zugleich wertvolle Kenntnisse und Urteile erlangt über die Ausbildung der Sinne bei den einzelnen Kindern, über Anlagen und Fertigkeiten, über körperliche Schwächen und Gebrechen, über Eigentümlichkeiten, über Wesen und Erziehung, über Haus und Familie meiner neuen Schülerinnen. So wurde gleichzeitig mit den Erhebungen recht wertvolles Material gesammelt für das anzulegende Individualitätenbuch."

Was die Verwertung der Ergebnisse anlangt, so bewegt sich Bergmann durchaus auf dem Boden, der durch unsere „Analyse" gegeben ist. Wir sind ihm dafür zu besonderem Danke verpflichtet. Denn was er darüber mitteilt, ist durchweg eine Bestätigung oder Bekräftigung unserer Folgerungen und Forderungen. Beachtenswert erscheint insbesndoere folgende seiner Bemerkungen: „Hatte ich früher bald zu wenig und meist zu viel bei den Kindern vorausgesetzt, besonders was die Naturbeobachtungen betraf, so wusste ich jetzt ganz genau, auf welche Vorstellungen ich mit Sicherheit rechnen konnte und bei wievielen Schülern. Die Lücken in der Tabelle gaben mir sodann Fingerzeige, die Kinder zu Beobachtungen anzuregen."

Eine der Bergmannschen Tabellen bietet zugleich eine recht interessante Parallele zwischen Weimar und Annaberg. Sie giebt nämlich an, wieviele von je 100 Kindern über die Vorstellungen der einzelnen Gruppen in beiden Orten verfügten.

Gruppe	Durchschnitt in %	
	Weimar	Annaberg
I. Mineralreich	2	10
II. Zeiteinteilung	11	7
III. Tierreich	30	23
IV. Thätigkeiten der Menschen	31	42
V. Umgebung der Stadt	34	34
VI. Pflanzenreich	38	20
VII. Naturereignisse	46	38
VIII. Religiöses	46	26
IX. Raum- und Zahlgrössen	46	42
X. Soziales	48	44
XI. Sonstiges	50	33
XII. Die Stadt Weimar	58	43

Nach dieser Tabelle könnte es wohl den Anschein gewinnen, als ob die Annaberger Kinder weniger gut vorbereitet zur Schule kämen, als die Weimarer. Doch ist zu berücksichtigen, dass in der Annaberger Tabelle die Kinder aller Schichten der Bevölkerung vorkommen, während die Weimarer Tabelle es nur mit Kindern der besser gestellten Bewohner, des Gewerbe- und Beamtenstandes, zu thun hat. Wollte man auch für Annaberg eine entsprechende Tabelle aufstellen, etwa die Kinder der Mittleren Bürgerschule allein berücksichtigen, so würde sich ein wesentlich anderes Ergebnis herausstellen[13]).

Wie in Berlin, Plauen, Annaberg u. s. w., so stellte sich schliesslich auch für Weimar heraus, dass die Kinder verhältnismässig vorstellungsarm zur Schule kamen. Doch zeigte die ermittelte Vorstellungsarmut auch hier eine eigentümliche lokale Färbung. Am Ende seiner dankenswerten Mitteilung wünscht Bergmann, ähnlich wie Seyfert, es möchte dahin kommen, dass bei der Aufnahme schulpflichtiger Kinder von den Eltern neben Geburts-, Tauf- und Impfschein auch jedesmal ein von den Eltern verfasstes Lebensbild des angemeldeten Kindes vorzulegen sei. Gewiss ein Wunsch, dessen Erfüllung gute Früchte für die Jugenderziehung zeitigen würde. Nur schade, dass diese Erfüllung noch lange auf sich warten lassen wird, wenn sie überhaupt jemals ins Dasein tritt.

Der Jenenser Versuch ist als eine verdienstliche That des dortigen Pädagogischen Universitätsseminars unter Leitung von Professor Dr. Rein zu verzeichnen. Wenn auch alljährlich nicht viele Schüler in die mit dem Seminar verbundene Übungsschule eintreten und die Untersuchungen sich nur auf diese wenigen Schüler erstrecken, so ist der Versuch doch trotzdem sehr hoch zu stellen. Denn er ist mit grösster Umsicht vorbereitet worden, und auch seine Ausführung lässt nichts zu wünschen übrig. Besonders beachtenswert aber ist die Prüfung der Ergebnisse der Erhebungen und die Verwertung derselben für die theoretische und praktische Pädagogik. Und so wollen wir auf diesen Versuch auch nicht hier, sondern in einem besondern (dem nächsten) Kapitel näher eingehen.

---

13) Vergleiche hierzu den Döbelner Versuch S. 109 f. Für Weimar würde sicher auch ein wenigei günstiges Ergebnis zu verzeichnen sein, hätte man die Neulinge der dortigen II. Bürgerschule mitgeprüft. Vielleicht ist dieses inzwischen geschehen?

Über die Eisenacher Ablehnung berichtet die „Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland".[14]) Dieselbe findet ihren Ausdruck in einem Vortrage des Bürgerschullehrers M. Fack, welchen derselbe 1891 auf einer Hauptkonferenz in Eisenach hielt. Der Vertrag beginnt also:

„Meine Herren! Es ist mir zur Aufgabe geworden, etliche Gedanken über statistische Erhebungen in der Elementarklasse vorzutragen. So sei es denn! M. H.! Denken sie sich einen Lehrer der Kleinen. Er legt sich fünf Fragen vor, etwa diese:

1. Wer sah eine weidende Schafherde?
2. Wer sah ein Eichhorn auf dem Baume?
3. Wer sah Blumen in Wald und Feld?
4. Wer sah Moos im Walde?
5. Wer sah einen Steinbruch?

Damit tritt er an seine Kinder heran und erfährt, was er erfahren wollte. Als Ergebnis fixiert er getreulich dies:

Zur ersten Frage: Eine weidende Schafherde sahen von 660 Knaben nur 235, nämlich die Knaben A, B, C, D u. s. f.; von 652 Mädchen nur 198, nämlich die Mädchen A′, B′, C′, D′ u. s. f.

Zur zweiten Frage: Ein Eichhörnchen auf dem Baume sahen nur 99 Knaben, nämlich A, B, C u. s. f. und 69 Mädchen, nämlich A′, B′, C′ u. s. f.

Kurz: Er notiert sich, wieviele und welche Kinder seine Fragen zu bejahen vermögen.

Da hätten wir also unsere Statistik in einigen Beispielen; aber diese wenigen Exempel genügen, uns in den Stand zu setzen, dass wir gleich eine ganze Anzahl ähnlicher Beispiele hinzufügen können."

Soviel, um die Tonart zu kennzeichnen, welche Fack für geboten erachtete, um seinen Zweck zu erreichen. Dieser Tonart ist er auch bis ans Ende seines Vortrags treu geblieben. Was aber seine Ausführungen betrifft, so können wir uns noch kürzer fassen: Zugestutzte Beispiele aus unserer „Analyse", durchweg absprechende, beziehentlich spöttische Bemerkungen über den Wert der „statistischen Erhebungen in der Elementarklasse". Es bleibt schliesslich kein guter Fetzen an denselben. Zuletzt, wie sich's für einen Richter geziemt, ein knapper Urteilsspruch: „Die statisti-

14) Friedrich Maukes Verlag in Jena. 1892. Nr. 1, 2, 3.

schen Erhebungen, wie sie Hartmann empfiehlt, leisten für Erziehung und Unterricht nichts Erkleckliches". Dazu als Verabschiedung ein Schlusswort: „Wenn man zudem bedenkt, welche Opfer an Zeit und Mühe solche Erhebungen erfordern, so wird es Sie, m. H., nicht allzusehr anmuten, sie selbst anzustellen[15]). Immerhin aber wird es gut sein, wenn sich dieser oder jener selbst überzeugt, was es heisst und nützt, statistische Erhebungen anzustellen.

M. H.! Sie sehen also:

Ich verwerfe jene so mangelhafte Orientierung über den kindlichen Gedankenkreis am Anfange des Jahres. Aber ich fordere genaue Kenntnisnahme dieses Gedankenkreises im Jahre, und zwar dann, wenn ein spezielles Bedürfnis vorliegt, dann, wenn sie wenig besondere Mühe und nur geringen Zeitaufwand verursacht."

Es lag seinerzeit nahe, den Fackschen Ausstellungen entgegenzutreten. Wenn es gleichwohl nicht geschahe, so bestimmte dazu die Überzeugung, dass es ein ebenso nutzloses als überflüssiges Unternehmen sein würde. Ein nutzloses Unternehmen: denn wer so spricht und schreibt, mit Herr Fack, der irrt sich nicht und dem soll man also auch nicht zumuten, seine Ansichten zu ändern. Ein überflüssiges Unternehmen: denn eine Sache, die soviel Anklang gefunden hat, wie unsere „Analyse", die kann ruhig die Verurteilung eines Einzelnen hinnehmen, der lediglich deshalb von ihr nichts wissen mag, weil er von ihr nichts wissen mag.

c) Erhebungen im übrigen Deutschland.

Im „Schulblatt der Provinz Sachsen"[16]) berichtet Lehrer Hemprich unter der Überschrift: „Welche Vorstellungen bringen unsere Sechsjährigen mit zur Schule?" über die statistischen Erhebungen, welche er selbst in der Schule zu Dennstedt (Bezirk Halle a. d. Saale) vorgenommen hat. Er zeigt zunächst, wie nötig es sei, den Vorstellungskreis der Neulinge einer Prüfung in unserm Sinne zu unterwerfen. Alsdann teilt er das 77

---

[15]) Hierzu bemerkt Herr Fack tiefsinnig in einer Fussnote: „Dass sie aber angestellt werden und dies mit grossem Fleisse, beweist, welch' ein guter Geist im Lehrerstande steckt. Was würde Herr v. Treitschke dazu sagen?"

[16]) Verlag von Huch in Quedlinburg. Jahrgang 1890, Nr. 15.

Nummern umfassende Fragematerial mit. Weiter verbreitet er sich über das Ausführungsverfahren, insbesondere auch darüber, wie die Antworten der Kinder auf ihren wahren Wert zurückzuführen sind. Nicht minder über die Bedeutung der Ergebnisse, indem er eine ganze Reihe überzeugender Bemerkungen darüber bringt. Doch besonders beachtenswert erscheint uns bei ihm ein Kinderbild, da es deutlich zeigt, wie die vorausgehende Analyse auch eine zuverlässige Grundlage zur Beurteilung der Individualität des Kindes abgiebt und zu weitergehenden Beobachtungen, insbesondere auch zum Verkehre mit dem Elternhause, anregt. Hemprich schreibt nämlich:[17])

„Bertha ist die älteste Tochter wohlhabender Eltern. Ihr Alter betrug bei der Aufnahme 6 Jahr 1½ Monat. Sie ist stark gebaut, kräftig entwickelt. Laut, fast schreiend antwortet sie auf die an sie gerichteten Fragen, was sich daraus erklären lässt, dass ihre Mutter schwerhörig ist. Bei der Analyse des Gedankenkreises ergab sich für Bertha folgendes Resultat. Aus dem Tierreiche hatte sie als brauchbare Vorstellungen: Schwimmende Gans, Henne mit Küchlein, Tauben, Biene, Schmetterling; es fehlten ihr die Vorstellungen: Im Freien laufender Hase, Eichhorn auf dem Baum, weidende Schafherde, Ruf des Kuckucks, Gesang der Lerche, hüpfender Frosch, Fisch im Wasser. Aus dem Pflanzenreiche kannte sie: Blühender Kirschbaum, Apfelbaum mit Früchten; es fehlten die Vorstellungen von den Blumen im Felde und Walde, See und Teich, Nachbardorf sind ihr unbekannte Dinge. Eine grosse Anzahl Gedichte, Gebete, Lieder und Sprüche, Namen der Wochentage, der Jahreszeiten kann sie hersagen, von 1 bis 10 zählen, die Fibel fast ganz auswendig lesen. Nach dem Stande ihres Vaters gefragt, antwortete sie mit Bewusstsein: Mein Vater ist Gutsbesitzer.

Wie uns die Analyse lehrt, hat Bertha nur Vorstellungen von Dingen aus dem elterlichen Hause und dessen allernächster Umgebung, Garten und Hof. In ihrer allzugrossen Ängstlichkeit gestatteten die Eltern und die Grossmutter dem Mädchen nicht, sich unter die übrigen Kinder, besonders unter die Kinder der niedern Volksklassen zu mischen. Auch glaubten sie, das Kind dadurch in seiner geistigen Ausbildung zu fördern, dass sie sein Gedächtnis mit recht vielem Memorierstoff belasteten. Für das

[17]) Ebenda S. 127.

‚Nihil in intellectu quod non ante in sensu' hatten die Eltern kein Verständnis. Welchen Schaden aber hat die verkehrte Erziehung angerichtet? Es fehlen dem Kinde notwendige sinnliche Vorstellungen. Die Schule hat darin viel gut zu machen. Dadurch, dass Bertha nicht mit den andern Kindern verkehrt hat, fast immer unter Erwachsenen war, ist sie recht altklug geworden. ‚Für Geld ist keine Liebe,' sagte sie mir einmal. Unbeholfen, ungeschickt bewegt sie sich unter ihren Mitschülerinnen. Mit Verachtung blickt sie auf sie herab. Auf dem Spielplatze stand sie in der ersten Zeit immer allein da mit einem spöttischen Lächeln im Gesichte. Einigemale bemerkte ich, wie sie unter die spielenden Kinder fuhr und einige recht unsanft aus dem Kreise zu ziehen suchte. Auf meine Frage nach der Ursache ihres Thuns antwortete sie: ‚Die sollen nicht spielen!'

Das sonderbare fremdartige Benehmen erregte schliesslich den Unwillen der kleinen Knaben, und sie machten demselben dadurch Luft, dass sie Bertha auf dem Heimwege ausschimpften, ärgerten und selbst schlugen, während die kleinen Mädchen sie gewissermassen als ihre Herrin respektierten. Es waren ihr immer einige beim Mantelausziehen, Hutaufsetzen u. s. w. behilflich, und sie liess sich diese Dienste ruhig gefallen. Mir gegenüber sprach der Vater offen aus, dass er seine Tochter absichtlich nicht unter die Kinder gelassen habe. Ich machte ihn auf ihre Unbeholfenheit aufmerksam, und er gestand selbst: ‚Sie ist ein alter Tapsch'. Die Erklärung dafür liess ich ihm natürlich nicht fehlen. Erzürnt war er aber über das Benehmen der kleinen Knaben seinem Töchterchen gegenüber und meinte, die Sozialdemokraten zeigten sich schon in den Kleinen."

Im Bezirke Winnenden (Württemberg) werden, wie der „Pädagogische Anzeiger"[18]) berichtet, die Neulinge nach folgenden Vorstellungen, Fertigkeiten, Gewohnheiten u. s. w. befragt:

1. Name und Stand des Vaters. 2. Ort und Haus der Geburt (an welcher Strasse)? 3. Die Nachbarorte ringsum. 4. Oberamtsstadt (oder nächstgelegene Stadt). 5. Grösste Stadt im Lande. 6. König und Kaiser. 7. Ein Berg. 8. Ein Bach oder Fluss. 9. Ein Wald. 10. Die Eisenbahn. 11. Ein Acker und was darauf wächst. 12. Eine Wiese und was man darauf arbeitet. 13. Eine

18) Herausgeber: Lehrer Jetter. Verlag von Langguth in Esslingen a. N. 1892, Nr. 5.

Burg oder ein Schloss. 14. Wer hat schon im Garten (oder auf dem Felde) gearbeitet? 15. Wer hat schon häusliche Geschäfte und Aufträge besorgt? 16. Wer kann beten? 17. Wer kann fluchen? 18. Wer weiss etwas vom Heiland? 19. Wer weiss etwas von Gott (im Unterschiede vom Heiland)? 20. Was thut man in der Kirche? 21. Was thut man am Sonntage? 22. Wer erinnert sich des Weihnachts- und Osterfestes? 23. Wer hat schon Sterbende oder Tote gesehen? 24. Wer weiss, dass beim Donnern der „Heiland zankt"? 25. Wer kann einen Spruch oder Liedvers? 26. Wer kann eine biblische Geschichte erzählen? 27. Wer folgt (Eltern und Lehrern) aufs Wort? 28. Wer weiss zu grüssen? 29. Wer weiss zu lügen? 30. Wer bedient sich unflätiger Ausdrücke?[19]) 31. Wer hat schon einen Hasen im Felde springen sehen? 32. Desgleichen eine Schafherde weiden? 33. Desgleichen einen Frosch hüpfen? 34. Wer hat schon ein Vogelnest mit Inhalt gesehen? 35. Wer kennt einige Bäume im Walde? 36. Wer sah einige Blumen auf der Wiese oder im Walde? 37. Wer sah ein Gewitter herankommen? 38. Wer sah einen Regenbogen? 39. Wer sah den Mond in verschiedener Gestalt? 40. Angaben der Wochentage. 41. Sommer und Winter unterscheiden: a) bezüglich der Natur und b) der Tageslänge. 42. Zählen von 1 bis 10 (an Gegenständen). 43. Münzen unterscheiden. 44. Wer kann einen Satz mit bekanntem Inhalte vom Dialekt ins Hochdeutsche übertragen? 45. Wer möchte am liebsten: a) lesen? b) schreiben? c) malen? d) Bilder sehen? e) eine Geschichte hören? f) zählen (oder rechnen)?, g) singen? h) spazieren gehen? i) nichts von alledem?

Wiederholt beschäftigt sich auch Heydner in Mögeldorf bei Nürnberg in seinem lesenswerten Buche „Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens" mit der „Analyse des kindlichen Gedankenkreises". Nur schade, dass das in etwas einseitiger Weise geschieht, gewissermassen vom sprachlichen Standpunkte aus. Hieraus erklärt sich auch manche irrtümliche Auffassung Heydners. So z. B. die auf unsere „Analyse" bezügliche Behauptung: „Man hat nur gefunden, wieviel Kinder ja zu einem Namen sagen und dadurch bekunden, ihn mehr oder weniger zu kennen[20])." Ebenso irrt sich Heydner vollständig, wenn er von einem „inquisitori-

19) Mehrere Fragen können nur nach andauernder Beobachtung der Kinder auf dem Spielplatze und in ihrem Verkehre miteinander oder nach Befragen der Mitschüler oder Eltern und Verwandten beantwortet werden.

20) A. a. O. S. 48.

schen Verfahren" redet, das schuld an unbefriedigenden Ergebnissen sein soll. Und wenn er glaubt, „billig bezweifeln" zu dürfen, dass die Biene den Annaberger Mädchen weniger bekannt sei als die Lerche, so denkt er eben nicht daran, dass Annaberg 600 m über der Ostsee liegt und Bienenstände hier zu den Seltenheiten gehören. Die Uhr kennen sicher auch alle Annaberger Kinder, da eine solche selbst in den ärmsten Familien anzutreffen ist; das „Ablesen der Zeit von der Uhr" aber, welches unter Nr. 36 unserer Fragen gefordert wird, leisteten thatsächlich nur 3 Prozent der Kinder. Viel anders wirds anderwärts wahrscheinlich aber auch nicht sein.

Schliesslich wünscht Heydner dasselbe, was auch wir wünschen: Eine „kritisch gesichtete Materialiensammlung" als Hauptquelle für eine noch zu schreibende Kinderpsychologie. Nur dass nach seiner Ansicht diese Sammlung nicht durch fortlaufende und planmässige, sondern durch gelegentliche, auf glückliche Zufälle angewiesene Beobachtungen erlangt werden kann.

Soviel über die Verbreitung der „statistischen Erhebungen" in Deutschland. Wir setzen dieselben nicht weiter fort, da die noch übrigen Fälle entweder nichts wesentlich Neues bieten, oder des Abschlusses und der genauern Berichterstattung noch entbehren. Sollte unserer „Analyse" eine vierte Auflage beschieden sein, so werden wir selbstredend über das inzwischen Geschehene weiter berichten.

d) Erhebungen ausserhalb Deutschlands.

Solche haben zufolge von Privatmitteilungen in mehreren Orten Österreich-Ungarns, der Schweiz, Italiens, Schwedens, Norwegens, Englands, Russlands und Nordamerikas stattgefunden. Dieselben werden zumeist auch noch fortgesetzt. Nähere Angaben über sie sind uns aber leider nur aus Nordamerika zugegangen. Insbesondere durch „The Pedagogical Seminary", herausgegeben von G. Stanley Hall, welche uns einen Einblick in die Versuche, welche in Boston, „dem amerikanischen Athen", und Kansas City, im Staate Missouri, angestellt wurden, verschafften. Das Juniheft von 1891 der in Worcester erscheinenden Zeitschrift berichtet in einem Artikel, der die Überschrift „Contents of children's minds on entering schol" trägt und von dem Herausgeber selbst herrührt, ziemlich ausführlich darüber. Die Versuche sind danach durch diejenigen in Berlin und Plauen ver-

anlasst worden und haben bereits 1880 und 1883 stattgefunden. Die Ergebnisse aber sind insbesondere auch mit den Annaberger Ergebnissen verglichen worden.

Der Bericht Halls verbreitet sich zunächst über die Berliner Erhebungen im Anschlusse an die Mitteilungen im Berliner städtischen Jahrbuche von 1870, Seite 59—77, sodann über den Versuch Langes in Plauen und Umgegend im Anschlusse an Langes Aufsatz in der Allgemeinen Schulzeitung 1879, Seite 327 f. Hierauf heisst es im Berichte[21]):

„It was with the advantages of many suggestions and not a few warnings from these attempts that the writer undertook, soon after the opening of the Boston schools in September, 1880, to make out a list of questions suitable for obtaining an inventory of the contents of the minds of children of average intelligence on entering the primary schools of that city. . . . All the local and many other of the German questions were not suitable to children here, and the task of selecting those that should be so, though perhaps not involving quite so many perplexing considerations as choosing an equally long list of „normal words," was by no means easy. They must not be too familiar nor too hard and remote, but must give free and easy play to thought and memory. But especially, to yield most practical results, they should lie within the range of what children are commonly supposed or at least desired or expected, by teachers and by those who write primary textbooks and prescribe courses of instruction, to know. Many preliminary half-days of questioning small groups of children and receiving suggestions from many sources, and the use of many primers, object-lesson courses, etc., now in use in this country, were necessary before the first provisional list of one hundred and thirty-four questions was printed. The problem first had in mind was strictly practical; viz., what may Boston children be, by their teachers, assumed to know and have seen when they enter school; although other purposes more psychological shaped other questions used later."

Man ersieht daraus, dass Hall mit der grössten Umsicht zu Werke ging, dass er Kräfte heranzog, deren Fähigkeiten, mit jüngern Kindern umzugehen, er genau kannte, und dass er die Bostoner Verhältnisse streng berücksichtigte. Namentlich finden wir ihn auch bemüht, nur solche Vorstellungen u. s. w. auszuwählen, von denen anzunehmen war, das sie den Kindern nahe

21) Seminary, 1891, p. 145.

lagen. Denn er wollte vor allem brauchbare Ergebnisse erzielen. Und so zog er z. B. auch bei Feststellung seiner 144 Fragen die Bücher für den ersten Schulunterricht mit zu Rate.

Über die Erhebungen in Kansas City wird nur kurz berichtet[22]):

„In 1883, shortly after my own tables, as below, were published, Superintendent I. M. Greenwood of Kansas City tested 678 children of the lowest primary class in that city, of whom 47 were colored, with some of my questions. I here print his percentages in the last two columns. In his state children are admitted to school at six, but his tests were made in March, April, May, or after some seven months more of school life, and probably at greater age."

Nun folgt die Tabelle mit den nach Prozenten berechneten Ergebnissen. Für Boston sind dieselben in einer Spalte, für Kansas City in zwei Spalten (Weisse und Farbige gesondert) aufgeführt. Es beziehen sich aber die Prozentzahlen nicht wie in unserer Tabelle auf die „wissenden", sondern auf die „nichtwissenden" Kinder. Wir geben die Tabelle nachstehend soweit, als sie sich auf Tiere bezieht.

Name of the Object of Conception	Per cent. of childern ignorant of it		
		In Kansas city	
	In Boston	White	Colored
Beehive (Bienenstock)	80	59,4	66
Crow (Krähe)	77	47,3	59
Bluebird (Bachstelze)	72,5	—	—
Ant (Ameise)	65,5	21,5	19,1
Spuirrel (Eichhorn)	63	15	4,2
Snail (Schnecke)	62	—	—
Robin (Rotkehlchen)	60,5	30,6	10,6
Sparrow (Sperling)	57,5	—	—
Sheep (Schaf)	54	3,5	—
Bee (Biene)	52	7,27	4,2
Frog (Frosch	50	2,7	—
Pig (Schwein)	47,5	1,7	—
Chicken (Hühnchen)	33,5	0,5	–
Worm (Wurm)	22	0,5	—
Butterfly (Schmetterling)	20,5	0,5	—
Hen (Henne)	19	0,1	—
Cow (Kuh)	18,5	5,2	—

[22]) Ebenda S. 148.

14. Kapitel.

Die Jenenser Erhebungen.

Eine besonders sorgfältige Pflege fand, wie bereits erwähnt, die Analyse des kindlichen Gedankenkreises seit dem Jahre 1890 in dem von Professor Rein geleiteten Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena[1]). Jm Anschlusse an unser Fragematerial wurden hier folgende 100 Vorstellungen etc. ausgewählt:

1. Hase laufend.
2. Eichhorn auf dem Baume.
3. Schafherde.
4. Star.
5. Gans schwimmend.
6. Henne mit Küchlein.
7. Kuckuck rufend.
8. Lerche singend.

9a. Frosch im Wasser.

9b. Frosch überhaupt.

10. Fisch.
11. Bienenstock.
12. Schmetterling.
13. Schnecke.
14. Birke (Maibaum).
15. Fichte (Christbaum) und im Freien.
16. Ahorn.
17. Kirschbaum blühend.
18. Apfelbaum.
19. Haselnuss.
20. Blumen im Walde.
21. Heidelbeerstrauch.
22. Moos im Walde.
23. Pilz im Walde.
24. Kies.
25. Steinbruch.
26. —
27. Gewitter.
28. —
29. Wolken ziehend.
30. Hagel.
31. Regenbogen.
32. —
33. Sonnenuntergang.
34. Vollmond.
    Halbmond.
    Denselben zeichnen.
35. Sterne.
36. Stundenzahl der Uhr.
37. Wochentage.
38. Jahreszeiten.
    Sommer und Winter.
39. Himmelsgegenden.
40. Wohnung.
    Strassenname.
    Hausnummer.
41. Marktplatz.
42. Johannisplatz.
43. Johannisstrasse.
44. Fürstengraben.
45. Gymnasium.
46. In der Kirche gewesen.
    Kirche gesehen.
47. Stadtkirche.
    Gottesackerkirche.
48. Post.
49. Bahnhöfe.

[1]) Jahrbuch, 3. Heft. S. 4 f.

50. Weimarischer Hof.
Gasthof überhaupt.
51. Gärtnerei.
52. Paradies.
53. Fuchsturm.
54. Schweizerhöhe.
55. Forst.
56. Dorf.
57. Cospoda.
58. Löbstedt.
59. Kunitz.
60. Lichtenhain.
61. Thal.
62. Mühlthal.
63. Fluss.
64. Saale.
65. Bach.
66. Wassermühle.
67. Brücke.
68. Wiese.
69. Ährenfeld.
70. Kartoffelfeld.
71. Schneelandschaft.
72. Kriegerdenkmal.
73. Johann-Friedrich-Denkmal.
74. Springbrunnen.
75. Auf einem Wagen fahren.
76. Mit der Bahn fahren.
77. Feldarbeiten.
78. Gartenarbeiten.
79. Dreieck.
80. Viereck.
81. Kreis.
82. Kugel.
83. Würfel.
84. Zählen bis 10.
85. Gott.
86. Christkind.
Jesus auf dem Bilde.
87. Biblische Geschichte.
88. Gebete:
Wer betete?
Mit wem spricht man?
89. Lieder singen.
90. Was in der Kirche geschieht:
Pastor erzählt;
Orgel spielt.
91. Taufe.
92. Hochzeit.
93. Landesherr. Kaiser.
94. Münzen.
95. Krankheiten.
96. Märchen.
97. Aufsagen.
98. Nachsprechen.
99. Ton nachsingen.
100. Etwas nacherzählen.

Der erste Versuch wurde Ostern 1890 mit den in die Übungsschule eintretenden sechsjährigen Knaben vorgenommen. Derselbe lieferte, nach den Fussnoten zu einzelnen Fragen zu urteilen, manche Überraschung. So kannte wohl nahezu die Hälfte der Knaben den Apfelbaum (18), doch nicht den auf dem Spielplatze stehenden. Als „Blumen im Walde“ (20) waren bekannt: Schlüsselblume, Rose, Butterblume, Brennessel. Nur zwei Jahreszeiten (38), Sommer und Winter, wurden unterschieden. Nur die Bezeichnung „Stadtkirche“ (47) weckte die entsprechenden Vorstellungen; der Name „Kirche“ blieb ohne Wirkung. Von „Gott“ (85) hatte nur ein Knabe insofern eine Vorstellung, als er etwas vom „lieben

Gott" gehört haben wollte. Doch schienen gewisse Redensarten bekannt zu sein, wie: „Der liebe Gott wohnt im Himmel". „Der liebe Gott lässt regnen." Den Wert der „Münzen" (94) konnte kein einziger Knabe angeben; etwa zwei Monate später kannten 2 Knaben die meisten Münzen, die übrigen wenigstens eine davon.

Überhaupt aber wird über die Ergebnisse dieses ersten Versuchs folgendes bemerkt:[2]) „Aus dem Ganzen ergiebt sich, dass die Tierwelt, das fliessende Wasser, die durch Maschinen bewegten Gegenstände, überhaupt alles Handelnde und sich auffallend Bewegende, und sodann einige Pflanzen dem Anschauungskreise der Schüler am nächsten lagen. Alles Formelle, wie auch die Vorstellungen, welche sich auf ein (soziales u. s. w.) Verhältnis beziehen, lag ihnen am fernsten. Dasselbe hat sich auch im spätern Unterrichte bestätigt.

In Bezug auf die Auswahl wie die Anordnung der Lehrstoffe geht die Überzeugung des Oberlehrers des ersten Schuljahres dahin, dass auf Grund weiterer sorgfältiger Untersuchungen an einzelnen Schülern (etwa an einem sich hervorthuenden, an einem mittelmässigen und an einem anscheinend schwachen und aus verschiedenen sozialen Schichten stammenden)[3]) es sich ergeben dürfte, dass die landläufigen Lehrpläne, wie auch die Bearbeitung der Lehrstoffe einer ebenso gründlichen wie dringlichen Reform bedürfen. Der Reformversuch, wie er in den ‚Schuljahren'[4]) vorliegt, wird ebenfalls noch in manchen Punkten der Verbesserung bedürftig angesehen und deshalb fortwährend erneuten Überlegungen und kritischen Betrachtungen unterworfen.

Hinweisen wollen wir noch darauf, dass die Frage über den ersten Unterricht sich überhaupt nicht mit wenigen Sätzen abthun lässt. Zu ihrer Lösung reicht die umfassendste Analyse der Gedankenkreise nicht aus. Dazu sind weitere psychologische, ethische und soziale Erwägungen notwendig.

Die gemachten Erfahrungen sind aber nichtsdestoweniger massgebend für das Individuum. Sie sind die Grundlage für die Weiterentwickelung, daher in hervorragender Weise mitbestimmend für die psychologische Durcharbeitung der Stoffe. Mit Hilfe dieser Analyse kann auch der für den Unterricht wertvolle

---

2) Ebenda S. 6.

3) Vergleiche die 3 Kinderbilder. S. 83 ff.

4) Rein, Pickel und Scheller, Schuljahre.

Hinweis befolgt werden, welchen Hartmann[5]) mit Bezug auf dieses statistisch zusammengestellte Vorstellungsmaterial in die Worte fasst: ‚Die am häufigsten vorkommenden Vorstellungen haben schon während des ersten Schuljahres als wertvolle Apperzeptionshilfen zu dienen, seltener vorkommende Vorstellungen sind durch fleissige Beobachtung der zugehörigen Objekte während des ersten Schuljahres so zu vermehren, dass alle Vorstellungen im zweiten Schuljahre vorausgesetzt werden können.'"

Noch eingehender beschäftigt sich eine aus dem Seminar hervorgegangene Arbeit von Konrad Schubert mit unserm Gegenstande: „Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse[6])." In derselben wird zunächst die Wichtigkeit der „Analyse" mit folgenden Worten hervorgehoben[7]): „Die Individualität des Kindes verstehen zu lernen, ist eine von Locke bis heute oft gehörte Forderung der Pädagogik. Sie wird immer wiederholt, psychologisch begründet und eingesehen. Aber so mancherlei in unserm heutigen Schulwesen steht in krassem Widerspruche zu jener schon vor 200 Jahren so scharf herausgestellten Forderung. Die einfache Übertragung der Lehrziele der männlichen Jugend auf die weibliche ist bei der unverrückbaren Verschiedenheit ihrer Naturbestimmung ebenso ein Fehler, wie das Zusammenpferchen einer undurchschaubaren Menge von Individuen in eine Erziehungsgemeinde. Und hierher gehört auch die jetzt fast allgemein übliche Art der Aufnahme der Incipienten. Erst Hartmann hat durch den praktischen Vorschlag seiner psychologischen Analyse Bresche in die undurchdringliche Mauer geschossen, die das vorschulpflichtige Alter von der Schule trennt. Der Übertritt des Kindes aus der Familiengemeinschaft in die grössere der Schule ist ein zu wenig beachteter wichtiger Abschnitt für das Kind. Die Bestrebungen in der Pädagogik, eine Brücke zwischen vorschulischer Erziehung und Schule herzustellen sind nicht allzu häufig. Die wichtigsten sind die, welche den Lehrplan so einrichten, dass die geistige Atmosphäre, in der das Kind bisher geatmet hat, dieselbe bleibe (Märchen-Phantasiestufe). Einen grossen Namen haben sich die Einrichtungen erworben, die

---

5) Vergleiche 15. Kapitel.
6) Jahrbuch, 5. Heft. S. 80 ff.
7) Ebenda S. 80 f.

sich an den Namen Fröbels knüpfen. Hier soll der Kindergarten die Kluft überbrücken. . . . . .

Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises hat sich eine vollberechtigte Stelle in der Praxis errungen, ihre Notwendigkeit wird von jedem denkenden Erzieher prinzipiell anerkannt[8]). Das pädagogische Universitätsseminar versäumt es nicht, die Incipienten einer eingehenden Analyse zu unterwerfen. Wenn auch weitere Kreise sich noch ablehnend verhalten, so liegt dies teils in der vis inertiae, die alle nicht auf dem Stundenplan stehenden Dinge weit abweist, teils in den bei grosser Schülerzahl nicht unerheblichen Schwierigkeiten begründet. Auch hier finden wir einen der vielen Gründe für die Zerteilung der grossen Schulorganismen. Nehmen wir aber ideale Verhältnisse an, wie sie in der Seminarschule durch die mit Recht eingeführte geringe Schülerzahl zu Gebote stehen, und wie ich sie annähernd allen Erziehungsschulen wünschen möchte, so ist doch die Analyse des kindlichen Gedankenkreises einer Prüfung zu unterziehen, ob sie das leistet, was sie verspricht, oder ob sie hinter diesem zurückbleibt. Was erwartet Hartmann selbst von ihr?

Sie ist eine wertvolle Grundlage für die Kenntnis der Leistungsfähigkeit des Kindes und ebenso für die Kenntnis vieler individueller Züge desselben.

Das leistet sie für das einzelne Kind.

Sie giebt den Durchschnitt der vorhandenen Vorstellungen. Sie wird wichtig für die Stoffauswahl der beiden ersten Schuljahre.

Das leistet sie für den Massenunterricht.

Zu dem ersten Punkte sagt Hartmann selbst, man müsse mit Umsicht verfahren und nicht zu viel prognostizieren.[9]) Deswegen braucht man der Prognose nicht allen Wert abzusprechen; das heisst das Kind mit dem Bade ausschütten. Richtig an den Kritiken, die die Analyse in dieser Richtung erfahren, ist die stark betonte Warnung, nicht zu viel von ihr zu erwarten. Dies

---

[8]) Auch von anderer Seite wird dies anerkannt. Ein Arzt, Dr. Scholz, sagt (in: Charakterfehler des Kindes): „Für den Erzieher ist es von der grössten Wichtigkeit, schon von vorn herein sich ein Bild darüber machen zu können, ob sein Liebesmühen raschen und vollständigen Erfolg verspricht oder nicht."

[9]) Vergleiche S. 91.

gilt auch vom zweiten Punkte. Hier wird auch von der Kritik anerkannt, dass ein kleiner Gewinn herausspringen könne. Wer die Analyse einmal selbst probiert hat, wird hier nur mitzusprechen haben. Eine ganze Reihe individueller Züge wird er beobachten, er verlange nur nicht gleich die Kenntnis der gesamten Individualität. Für folgende Punkte wird mancherlei sich ergeben: Ausgezeichnete oder mangelhafte Sinne, langsamer oder schneller Vorstellungsverlauf u. dgl. m. Freilich darf die Analyse nicht vor der Klasse, sondern muss sektionsweise, oder, wie wir sie vorgenommen, einzeln stattfinden[10]).

Unser Fragematerial war im allgemeinen dasselbe wie bei Hartmann, natürlich mit den lokalen Abänderungen. Den zu wenig berücksichtigten Thätigkeiten der Menschen sind hinzugefügt worden: Schuhmacher, Schmied, Seiler, Jäger, Fischer; unter der Gruppe „Religiöses": Begräbnis; unter „Soziales" musste Auskunft gegeben werden über des Vaters Beruf und über Anzahl und Alter der Geschwister. Den Raum- und Zahlgrössen sind die Farben und die Bezeichnung der Finger, den Zeitbestimmungen der Geburtstag hinzugesellt worden. Es waren 112 Fragen: Tierreich 13, Pflanzenreich 10, Mineralreich 3, Naturereignisse 9, Zeiteinteilung 4, Stadt Jena 17, Umgebung Jenas 19, Thätigkeit der Menschen 9, Raum- und Zahlgrössen 8, Religiöses 9, Soziales 5, Sonstiges 6. Die Anzahl der vorhandenen Vorstellungen schwankte zwischen 93 und 49 bei dem einzelnen Kinde."

An einer späteren Stelle heisst es dann noch zusammenfassend:[11]) „So ergab sich für jeden Knaben einer oder der andere individuelle Zug. Aus den Mitteilungen über häusliche Verhältnisse und bisherige Erlebnisse, aus den körperlichen Eigentümlichkeiten, sowie aus der Art der Antworten, liessen sich schon einige Schlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schüler machen."

In Bezug auf den dritten Punkt lesen wir[12]): „Was die andere Seite der Verwertung mehr statistischer Natur betrifft, die Hartmann vornimmt, so war auch aus unserer Analyse das unbestreitbar wichtige Resultat hervorgegangen, dass wir nur bei einem kleinen Teile der Fragen bei allen Kindern brauchbare Vorstellungen fanden."

---

10) Vergleiche S. 77.
11) Jahrbuch, 5. Heft. S. 84.
12) Ebenda S. 85.

Besonders hervorgehoben werden auch unsere statistischen Schlussfolgerungen, wie z. B. die Differenzen zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen u. a. m. Deshalb nämlich, weil in ihnen die „Keime zu vielen weitern psychologischen Resultaten" liegen. Wünschenswert ist es daher auch, dass möglichst viele Schulen statistische Erhebungen in unserm Sinne veranstalten, denn mit dem Materiale wächst zugleich die Sicherheit der Schlussfolgerungen. „Hier könnten die grossen Schulorganismen einmal etwas Erspriessliches leisten, es könnte hier kolossales statistisches Material gesammelt werden ... In der Anbahnung zu solchen Beobachtungen sehe ich den Hauptwert der Hartmannschen Analyse, hier kann wirklich etwas von seiten der Schule für die psychologische Wisenschaft geleistet werden[13])".

Was den vierten Punkt anlangt, so haben die Jenenser Ergebnisse gezeigt, dass die Stoffauswahl der Seminarübungsschule für das erste Schuljahr von richtigen Gesichtspunkten ausging. Es haben also die Ergebnisse zugleich die Stoffauswahl, wie sie in Reins „Erstem Schuljahre" vorliegt, als eine dem geistigen Standpunkte des Kindes angemessene erwiesen. So durften z. B. folgende Vorstellungen bei allen Kindern als vorhanden angesehen werden: „Biene, Schmetterling, Schnecke, Apfelbaum mit Äpfeln, Blumen auf dem Felde, ziehende Wolken, Mond, eigene Wohnung, Marktplatz, Stadtkirche, Saale, Kreis, Kugel, der „liebe Gott", Gewerbe des Vaters, Schuhmacher, Fischer mit der Angel". Als die seltensten Vorstellungen hingegen stellten sich heraus: „Singende Lerche, Birke, Ahorn, Haselnussstrauch, Pilz im Walde, Abendrot, Sonnenunter- und aufgang, Stundenzahl der Uhr, Dorf, Thal, Christkind, Taufe, Seiler[14])." Das Gesamturteil des pädagogischen Universitätsseminar zu Jena über die Leistungen der Analyse lautet schliesslich: „Der Hauptwert der Analyse liegt also auf statistischem und psychologischem Gebiete. In zweiter Linie erst leistet sie etwas für die Kenntnis der Individualität des Kindes[15])."

Der letzte „Bericht über die Thätigkeit des Seminars" von Oberlehrer Fritz Lehmensick gedenkt der „Analyse" mit folgenden Worten:[16])

---

13) Ebenda S. 86.
14) Ebenda S. 87.
15) Ebenda S. 89.
16) Jahrbuch, 6. Heft. S. 139 f.

„In unserer Seminarübungsschule haben wir in diesem Jahre (1895) bei der Aufnahme der Kleinen wieder psychologische Analysen des kindlichen Gedankenkreises (im Sinne Hartmanns) angestellt. Die Ergebnisse sind von dreierlei Art, nämlich statistisches Material, merkwürdige Aussprüche der Kinder, und endlich Erfahrungen, die bei der Anstellung von psychologischen Analysen und Beobachtungen erwartet werden können. Die statistischen Ergebnisse sollen hier keinen Platz finden. Sie sind bei nur 11 Prüflingen doch zu schwankend und zufällig, als dass sie zu Schlüssen irgendwie berechtigten. Was aber bemerkenswert daran ist, das hat schon ein früherer Seminarbericht mitgeteilt[17]). Die interessanten, phantasiemässigen Aussprüche aber, welche die Kinderphantasie kennzeichnen, denken wir am Ende des Schuljahres zusammenzustellen. Und unsere sonstigen Erfahrungen? Sie lassen sich kurz so zusammenfassen:

1. Es empfiehlt sich, die Fragen in Gruppen zu bringen, deren Zusammenhang von den Kindern leicht überschaut werden kann, sodass eine Vorstellung der andern zur Reproduktion mithilft. (Etwa: Wiese und Feld. Am Walde. Garten. Am Wasser. Bauernhof. Am Himmel oben. Spaziergang durch die Stadt. Am Abend zu Hause. In der Kirche.)

2. Es reicht nicht aus, bloss festzustellen: Hat das Kind die Vorstellung oder nicht? Es müssen viel eingehendere Untersuchungen angestellt werden, wenigstens über einzelne Vorstellungen.

3. Der Lehrer muss unterscheiden: Will er die Reproduktionskraft der Worte der Umgangssprache prüfen oder das Vorhandensein der Vorstellungen konstatieren[18]).

4. Es ist ferner zu untersuchen: Wie deutlich ist die Vorstellung, welche die Kinder haben, können sie das Bild zeichnen, die Grösse bestimmen, Merkmale angeben? Wissen sie genau, wann und wo sie den Gegenstand gesehen haben? Welche Gedanken machen sie sich über das Ding?

5. Es empfiehlt sich, die Analyse des ganzen Gedankenkreises nicht auf einmal am Anfange des Jahres vorzunehmen, sondern stückweise, jedesmal eine Gruppe, welche der Unterricht gerade

17) Siehe oben S. 132 f.

18) Besonders dann wichtig, wenn der hochdeutsche Ausdruck von dem mundartlichen wesentlich abweicht.

braucht. Es wird sich zeigen, wieviel mehr Vorstellungen da konstatiert werden. Es können diese erwachten Vorstellungen auch dann sofort für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Auf diese Weise wird die Analyse, die bisher hauptsächlich nur Nutzen hatte für den Lehrer, zu einer überaus nützlichen Sache für die Schüler selbst, und auch der, welcher wenig Zeit für derlei Dinge erübrigen kann, ist imstande, wenigstens einmal im Jahre einen gründlicheren Versuch an allen Schülern seiner Klasse mit einer kleinen Vorstellungsgruppe zu machen.

6. Es ist durchaus notwendig, dass die Psychologie die Eigenart der Kinderphantasie genau und sorgfältig untersuche, die Art der Vorstellungsbewegungen dabei in Gruppen bringe und die Gesetze darüber zu finden suche."

15. Kapitel.

Ergänzungen unsrer Analyse.

Die vorstehende Kapitelüberschrift will ausdrücklich darauf hinweisen, dass nicht die Ergänzung irgend einer Analyse, sondern die Ergänzung unserer Analyse Gegenstand dieses Kapitels ist. Als Ergänzung unserer Analyse aber betrachten wir die „Elternfragen" und die „Beobachtung der kindlichen Individualität".

Die „Elternfragen" hat neuerdings mit grossem Nachdrucke Konrad Schubert, ein Mitglied des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena wieder angeregt[1]). In der „Beobachtung der kindlichen Individualität" haben wir es mit einer altbekannten pädagogischen Forderung zu thun, welcher unter andern auch Ziller im Pädagogischen Universitätsseminar zu Leipzig grosse Aufmerksamkeit gewidmet hat[2]).

a) Die Elternfragen.

Veranlassung, dieselben anzuregen, gaben Schubert folgende Erwägungen[3]).

---

[1]) Jahrbuch, 5. Heft. S. 89 ff.
[2]) Leipziger Seminarbuch S. 281.
[3]) Jahrbuch, 5. Heft. S. 89 ff.

„Die Hartmannsche Analyse ist unzulänglich, was Gefühls- und Willensleben angeht. Selbst auf dem intellektuellen Gebiete ist sie nicht durchaus ausreichend, denn es fehlt bei Hartmann ein zwingendes Prinzip für die Aufstellung der Fragen; es dürfte doch kein wesentlicher Vorstellungskomplex unberücksichtigt bleiben.

Zur Psyche gehören aber nicht nur die Vorstellungen. Die kindliche Seele im 6. Jahre ist nicht nur nicht eine tabula rasa, was die Vorstellungen anlangt, sondern das Kind hat infolge dessen auch auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenlebens eine Entwickelung hinter sich, die wir bei der Aufnahme nicht einfach ignorieren dürfen. Die bisher vorgenommene Analyse war einseitig intellektualistisch. Welche Gefühle aber darf der Erzieher im Unterrichte voraussetzen, an die er anknüpfen kann? Ist das Kind teilnehmend oder schadenfroh? Ist es mehr heiter oder mehr traurig gestimmt? Wie stark sind seine Willensregungen? Bleibt es gern lange bei einer Sache? Wir wollen doch den gesamten Geisteszustand des Kindes kennen lernen, wenn es uns übergeben wird. Der Vorwurf, das in der Herbartischen Pädagogik die intellektualistische Seite zu sehr berücksichtigt wird, ist oft erhoben. So erkennt Dilthey[4]) zwar die durch Herbart geschaffene Reform der Psychologie an, zu der er durch Pestalozzis pädagogische Erfahrungen gekommen sei, aber er vermisst noch die strengere, wissenschaftliche Behandlung einiger für die Pädagogik unentbehrlichen Partien, wie der Lehre von den Gefühlen und dem Willen ... Eine Lehre erwächst uns aus diesen Betrachtungen: Aufgabe des Erziehers ist es, noch viel mehr als bisher auf die feineren Regungen des Gefühls zu achten, sie in den Kreis unserer erzieherischen Massnahmen zu ziehen und ihre Analyse zu fördern.

In nicht viel günstigerer Lage stehen wir den Willensregungen gegenüber, weil in der vorwiegend rezeptiven Art unseres Unterrichts den Zöglingen zu wenig Gelegenheit zum Handeln und zu wenig Gelegenheit zum Beobachten des Willenslebens gegeben ist. Zwar haben wir einen kleinen Ersatz in dem sogenannten phantasierten Handeln der fünften Stufe, aber wie wenig ist das gegenüber der Wichtigkeit des Willenslebens, und auch hier, wie wenig gewährleistet uns die Aussprache, das wirkliche Vorhandensein der Willensregung. Trieb, Neigung, Hang, Begierde, Leiden-

[4]) Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der Berliner Akad. d. Wiss. 1888, XXXV, S. 810.

schaft: soviel Worte, soviel Probleme der Erziehung. Und doch liegt hier die Krönung der erziehlichen Beeinflussung. Denn aus den einzelnen Willensakten setzt sich der Charakter zusammen, er entwickelt sich aus jenen, er ist nicht von vornherein eine konstante Grösse . . . Es ist nach der uns zur Überzeugung gewordenen Psychologie ohne weiteres zuzugeben, dass, wie ohne Vorstellungen keine Gefühle, so auch keine Willensregungen sind: das Wollen wurzelt in den Gedankenmassen. Aber die Umsetzung, das Hineingeraten der Vorstellungen in den Zustand des Wollens ist uns ein Rätsel. Wir haben keine Garantie für dieses Übergehen in die Sphäre des Interesse, für die Bildung von Maximen. Wenn wir eine vollendete Psychologie hätten, würden wir für jedes Wollen die genaue Ursache, die Motive angeben können: und dann könnten wir sagen, gleichartige Motive rufen gleichartige Handlungen hervor. Dann gäbe es keine Schranken der erziehlichen Einwirkung mehr: dann bräche das wahrhaft goldene Zeitalter für die Erzieher an . . . Mit dem blossen Anerkennen des Unerreichbaren kommen wir aber nicht weiter, sondern nur dadurch, dass wir weiter die Kindesseele studieren in allen ihren Zuständen, auch dann des Fühlens und Wollens . . .

Hierzu müsste uns nun auch die Hartmannsche psychologische Analyse eine Handhabe bieten. Bis jetzt that sie es nicht. Sie könnte es aber vielleicht, wenn man die den Kindern gestellten Fragen auch auf die Gebiete des Fühlens und Wollens ausdehnte? Mit dem Abfragen hat es hier jedoch seine Schwierigkeiten."

Schon Fragen wie folgende: Wie verträgst du dich mit deinen Geschwistern? Hast du Angst, wenn du im Finstern schlafen musst? Stampfst du mit dem Fusse, wenn dir etwas nicht erlaubt wird? u. dgl. m. werden Antworten von sehr zweifelhaftem Werte erhalten. Ganz nutzlos aber würde es sein, das Vorhandensein und den Stärkegrad religiöser Gefühle durch Fragen ermitteln zu wollen. So liegt es vielleicht nahe, zur Phrenologie Galls seine Zuflucht zu nehmen? Doch was will diese Kunst, welche wissenschaftich längst überwunden ist, heute noch besagen! Viel beachtenswerter erscheint hier die physiologische Psychologie, die mit Hilfe naturwissenschaftlicher Methoden so tief als möglich in das menschliche Seelenleben einzudringen versucht. Allein auch sie giebt uns über das eigentliche Wesen der geistigen Thätigkeiten keine befriedigenden Aufschlüsse.

„Es könnte nun vorgeschlagen werden, die Kinder in Situa-

tionen zu bringen, in denen sie zu Gefühlsäusserungen veranlasst werden. Man könnte daran denken, das Verhältnis des Kindes zum Tiere zu benutzen, um die Existenz und Intensität der sympathischen Gefühle festzustellen: denn die grösste Zuneigung des Kindes gehört dem Tiere. Auch das Verhältnis zur Pflanze gäbe Anlass, solche Beobachtungen anzustellen. Man würde den Kindern kleine Geschichten erzählen u. dgl. m. Aus praktischen Rücksichten kann von alledem aber nicht die Rede sein. . . . . Das Gefühlsleben äussert sich auch nicht so schnell, wie der Vorstellungskreis, dessen tägliche Zunahme ausser Frage steht[5])."

Wie das Gefühlsleben, so findet natürlich auch das Willensleben durch die psychologische Analyse nur geringe Beachtung. Denn durch die an das Kind gerichteten Fragen lässt sich wenig oder nichts feststellen. „Es handelt sich zum Teil um Fehler des Kindes. Wir erfahren aber nicht vom Kinde selbst, ob es Sammeltrieb zeigt. Die Intensität des Willens, der Stärkegrad der Affekte, die Entschlussfähigkeit und das Schwanken im Entschliessen, die Stärke der sinnlichen Begierden, Zeichen von Selbstbeherrschung, schnelles Fassen von Entschlüssen und ebenso schnelles Fallenlassen, auf alles dies muss unsere Beobachtung gerichtet sein.

Professor Rein verlangt von der Analyse, durch die der Erzieher den geistigen Besitzstand des Kindes bei dem Eintritt in die Schule feststellen soll, folgende Leistungen[6]):

1. Körperliche Beschaffenheit des Kindes, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflussen kann.
2. Ausserschulische, besonders häusliche Verhältnisse.
3. Geistige Befähigung und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern.
4. Individuelle Gefühls- und Willensäusserungen des Kindes in und ausser der Schule.

Das kann die Hartmannsche Analyse in der bis jetzt vorliegenden Form nicht leisten, insbesondere nicht, was das Gefühls- und Willensleben angeht[7])."

Ebenso unzulänglich wie die psychologische Analyse erweist sich schliesslich auch die Beobachtung des Kindes während des

---

5) Jahrbuch, 5. Heft. S. 98.
6) Erstes Schuljahr. S. 31.
7) Jahrbuch, 5. Heft. S. 98 f. Vergl. dagegen unten S. 153.

ersten Schuljahres. Denn da hat der Lehrer eine ganze Reihe von Individuen vor sich, und die Zahl der Schüler steht im umgekehrten Verhältnis zur Intensität der Individualitätsbeobachtung. Die Stundenzahl ist zu gering, die Stoffpensen sind meist zu gross, sie gewähren nicht Zeit für ein liebevolles Eingehen auf die Äusserungen des Kindes.

Was aber bleibt da noch übrig, um trotzdem zum Ziele zu gelangen? Schubert schlägt vor, das elterliche Erfahrungskapital mehr als bisher und nach einem bestimmten Plane zu verwerten. Das Schema für das von jedem Schüler zu entwerfende Individualitätsbild, wie es § 85 der Jenenser Seminarordnung aufstellt, führte ihn darauf. Dieses Schema aber fordert genaue Angabe über folgende Punkte[8]):

1. Die häuslichen Verhältnisse.
2. Das Alter und die Vorbildung.
3. Die äussere Erscheinung (Köperbau, gesundheitlicher Zustand, Haltung und Blick, Ordnung in Kleidung und Schulsachen).
4. Entwickelung nach der Seite des Intellekts (Fähigkeiten, Teilnahme an dem Unterricht, häusliche Arbeiten, Lieblingsbeschäftigungen und Neigungen).
5. Äusserungen des Gefühlslebens (intellektuelle, moralische, ästhetische, religiöse Gefühle; Umgang mit Hausgenossen, Lehrern und Mitschülern).
6. Vorschläge zur Abhilfe von Mängeln auf den Gebieten der Regierung, des Unterrichts, der Zucht.

„Für alle diese Punkte wäre nun von grosser Wichtigkeit, ein bis jetzt ganz unbenutztes Kapital zu verwerten, das Kapital der elterlichen Erfahrung des intensiven Zusammenlebens während der ersten sechs Jahre und weiterhin während der Schuljahre. Was weiss der Lehrer jetzt meist von alledem, was das Kind in den sechs Jahren vor der Schulzeit erlebt und erlitten, erfahren und gelernt? Weil man nur durch die Beobachtung einzelner Züge hier weiter kommen kann, ‚darum', sagt Ziller in der Allgemeinen Pädagogik (3. Aufl. 1892, S. 95), ‚ist auch die Verbindung der Schule mit dem Hause so wichtig und jede Erinnerung, jeder Wink von demselben ist der Schule so wertvoll; denn

8) Ebenda S. 100.

dem Hause ist der Geisteszustand der Seinigen immer am durchsichtigsten' ... Deshalb sind alle Veranstaltungen, die das Erfahrungskapital der Eltern für die Schule nutzbar machen, mit aller Freude zu begrüssen ... Mit Hilfe des elterlichen Erfahrungskapitals würde manches aufgeklärt werden. Um nur auf eins hinzuweisen: Sehr oft wird der schädliche Zusammenhang zwischen körperlichen Krankheiten und Charakterfehlern total vom Lehrer verkannt, weil er von jenen keine Ahnung hat. Der Lehrer muss wissen, ob der ihm anvertraute Schüler schwächlichen oder kräftigen Körpers, ob sein Nervensystem normal ist, ob seine Augen, sein Gehör etc. gesund sind ... Die ersten sechs Lebensjahre umschliessen eine Unsumme von psychischen Thatsachen im Leben des Kindes. Die Eltern konnten beobachten, wie das Kind allmählich Besitz nahm von der es umgebenden Welt, wie sein Vorstellungsleben an Tiefe und Umfang zunahm, wie es sich in Handlungen umsetzte, besonders in seinen Spielen, wie die Vorstellungen auf den Sprechmechanismus übertragen wurden, wann zuerst Spuren von Gemütsbewegungen sich zeigten."

Wie aber bringt man in Erfahrung, was die Eltern während der ersten sechs Lebensjahre an ihren Kindern beobachtet und für dieselben gethan haben? Schubert beschloss, in Anbetracht der kleinen Schülerzahl, um welche es sich für ihn handelte, die Eltern unmittelbar selbst zu fragen. Über die Ausführung seines Vorhabens und über den Erfolg, welchen er dadurch erzielte, berichtet er selbst folgendes[9]):

„Ich hatte eine Reihe von Fragen zusammengestellt, die ich mir beantworten lassen wollte. Beim Besuche setzte ich den Eltern auseinander, dass die Schulerziehung mit der der Eltern Hand in Hand gehen müsse; es komme nicht nur darauf an, dass die Kinder lesen und schreiben lernen, sondern die Schule wolle sie vor allem zu sittlich tüchtigen Menschen erziehen helfen. Um das zu können, müsse der Lehrer die Kinder aber möglichst genau kennen, und dazu bäte ich um ihre Mithilfe. Machten nun auch einige erstaunte Gesichter, als ich das Notizbuch herauszog und zu fragen anfing, so waren sie doch alle sehr bereitwillig, mir zu antworten. Ja, ich hörte sehr verständige Bemerkungen aus der einfachen Leute Mund. Ich versteifte mich natür-

[9]) Ebenda S. 118 f.

lich nicht darauf, unbedingt jede Frage beantwortet zu haben. Sah ich, dass ein Vater nicht recht wusste, was er sagen wollte, so lenkte ich das Gespräch auf eine andere Frage. In einigen Familien fand ich beide Eltern vor, in einer andern überliess der Vater seiner resoluten Frau das Feld, dort traf ich nur den Vater, hier nur die Mutter an. Die Fragen betrafen die körperliche Entwickelung, das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben. Schon aus Comenius' Buch lassen sich eine grosse Reihe Fragen zusammenstellen, für den ersten Versuch glaubte ich mich aber auf folgende 26 beschränken zu sollen:

I. Leibliche Entwickelung.

1. Lernte das Kind zeitig oder spät gehen?
2. Lernte das Kind zeitig oder spät sprechen?
   (Beide Fragen wichtig, auch für die geistige Entwickelung, weil diese durchaus von der physischen Besitznahme der Welt abhängig ist.)
3. Welche Krankheiten hat das Kind überstanden?
4. Sind Spuren davon zurückgeblieben (Fehler des Gehörs, der Augen etc.)?
5. Schläft das Kind gern lange?
6. Isst es alles, oder ist es wählerisch?

II. Vorstellungsleben.

7. Ist das Kind viel herausgekommen (Spaziergänge in und um Jena)?
8. Hat es Reisen gemacht und welche?
9. Fragt es gern (wissbegierig)?
10. Hat es irgend etwas Wichtiges in den ersten sechs Lebensjahren erlebt (Todesfall, Unglücksfall, Brand oder dergleichen)?

III. Gefühlsleben.

11. Ist das Kind mehr heiter oder traurig gestimmt?
12. Ist es verträglich gegen Geschwister und Spielkameraden, oder neckt es gern?
13. Giebt es gern ab?
14. Ist es gegen Tiere mitleidig, oder quält es dieselben (füttert es die Vögel, sind Haustiere da)?
15. Ist es hitzig (stampft es mit dem Fusse)?

16. Weint es leicht?
17. Sagt es immer die Wahrheit?
18. Gehorcht es gut oder bedarf es mehrmaligen Erinnerns?
19. Hat es besondere Angewohnheiten?
20. Ist es furchtsam (Finsternis, allein schlafen)?

IV. Willensleben.

21. Beschäftigt sich das Kind gern selbst? Womit am liebsten?
22. Ist es in praktischen Dingen geschickt oder unbeholfen?
23. Setzt es gern seinen Willen durch?
24. Bleibt es gern länger bei einer Sache oder will es bald etwas Neues?
25. Ist es in seinen Sachen odentlich?
25. Was will es werden?

Auf Grund dieser Fragen erhielt Schubert z. B. über den Knaben, dessen Gedankenkreis sich nach der Vorstellungsanalyse am besten ausgebildet zeigte, folgende Mitteilungen:

(I.) Er lernte mit einem Jahre laufen und sprechen. Er hat keine grössern Krankheiten gehabt. Er schläft gern. Er isst alles, ist nicht wählerisch.

(II.) Er ist mit seinen Brüdern viel in die Umgegend Jenas gekommen. Grössere Reisen hat er nicht gemacht. Auf die Erzählung des Lehrers, dass der Knabe in der Schule (bei der Analyse) allerlei von Reisen nach Berlin und Hamburg erzählt habe, lachte die Mutter und meinte, das sei nur Prahlerei, das machten ihm die Brüder vor. Er fragt sehr viel, ist sehr wissbegierig. Die Hausgenossen halten ihn für sehr gescheit, alle mögen ihn gern leiden. Ein wichtiges Erlebnis für ihn war, dass er sich einmal in der Wäschrolle die Finger arg zerquetscht hat; er hat einmal sehen wollen, wie die Finger unter der Rolle werden.

(III). Er ist meist vergnügt. Mit seinen Geschwistern und Spielkameraden zankt er gern; die Tiere neckt er[10]); der Hund, der im Hofe ist, lässt sich von ihm alles gefallen. Er ist ein bisschen trotzig. Er weint sehr schnell, aber nicht lange. Er sagt nicht immer die Wahrheit. (Stimmte sehr genau mit der „Prahlerei"

10) Bald darauf kam ein Beispiel in der Schule vor; er hatte sich beim Nestausnehmen (junger Vögel) beteiligt.

bei der Analyse.) Er gehorcht sonst gut. Besondere Angewohnheiten hat er nicht. Er ist furchtsam.

(IV.) Er spielt lieber mit andern, als allein. Er ruiniert alles Spielzeug, die Mutter nimmt ihm deshalb das bessere weg. In praktischen Dingen ist er geschickt, seine Mutter schickt ihn viele Wege, er kennt das Geld und besorgt das ihm Aufgetragene gut. Er setzt gern seinen Willen durch. Die Mutter scheint etwas Not mit ihm zu haben. Er bleibt nicht gern bei einer Sache, sondern will oft etwas Neues. Er muss öfters erinnert werden, in seinen Sachen ordentlich zu sein. Er will Rentier werden und sich ein Haus kaufen, nicht arbeiten."

Dagegen lauteten die Auskünfte über den Knaben, der bei der Analyse die wenigsten Vorstellungen besass und der bis dahin answärts (von der Grossmutter) erzogen worden war, folgendermassen:

„(I.) Der Knabe hat erst mit zwei Jahren laufen und sprechen gelernt. Ist immer kränklich gewesen, hat die Masern und den Keuchhusten gehabt, doch sind Spuren davon nicht zurückgeblieben. Er ist ein Zwillingskind, die beiden Zwillingskinder sind ganz verschieden, der Knabe sehr zart, das Mädchen sehr unbändig. Jener ist von seiner Geburt an bis zum 6. Jahre in Stützerbach im Thüringer Walde bei der Grossmutter gewesen, sie (nicht die Eltern!) hat ihn ganz erzogen. Als er nun zu Weihnachten nach Jena zu den Eltern gebracht wurde, um Ostern die Schule zu besuchen, hat er sich nur sehr schwer an die Eltern und die zahlreichen Schwestern gewöhnen können, er ist oft ganz tiefsinnig und schwermütig gewesen.

(II.) Er ist wenig herausgekommen, von Jena und Umgegend kannte er fast nichts. Eine grössere Reise ist nur das Herbringen nach Jena gewesen, die aber für ihn sehr schmerzlich war. Er fragt nach gar nichts, sodass die Mutter ihn oft schilt, er sei gar kein richtiger Junge. Ein kleines Ereignis des letzten Winters war, dass er sich ein Bein verbrannte, die Schwester hatte den Kochtopf unvorsichtig aus der Ofenröhre herausgezogen.

(III.) Er ist sehr still, bisweilen traurig; sehr verträglich, lässt sich alles gefallen, er wehrt sich nie, wird oft von seinen Schwestern geneckt. Er ist mitleidig gegen Tiere, ist nicht trotzig, weint leicht. Er sagt immer die Wahrheit, gehorcht aufs Wort. Furchtsam ist er nicht.

(IV.) Er spielt gern, sehr gern mit Handharmonika, Baukasten, auch mit der Puppe. Er ist geschickt, hilft die Stube auskehren. Seinen Willen setzt er nicht durch; spielt stundenlang mit ein- und derselben Sache. In seiner Kleidung ist er sauber."

Schon nach dem Lesen dieser beiden Kinderbilder kann es nicht zweifelhaft sein, dass der Schubertsche Vorschlag sehr geeignet ist, unsere Analyse zu ergänzen. Besonders das Gefühls- und Willensleben ist es, über welches der Leser durch die „Elternfragen" wertvolle Auskünfte erhält. Deshalb haben wir auch gern Veranlassung genommen, den Vorschlag hier ausführlicher zu behandeln. Der Leser selbst soll in den Stand gesetzt werden, sich ein Urteil über denselben zu bilden, insbesondere aber veranlasst werden, denselben praktisch zu verwerten. Denn das ist schliesslich doch unerlässlich, wenn man zur vollen Klarheit über den Wert oder Unwert des Vorschlags gelangen will.

Wenn Schubert im Anschlusse an seine Ergebnisse noch darauf hinweist, dass der Einblick in die Umgebung, in der das Kind aufwächst, für die Beurteilung desselben seitens des Lehrers von grosser Wichtigkeit sei, so spricht dies allerdings für den mündlichen Verkehr beim Einholen der Elternantworten. Dieser Verkehr ist daher auch in erster Linie zu empfehlen. Freilich wird er sich bei einer grössern Schülerzahl nicht immer in der wünschenswerten Weise durchführen lassen. Doch versucht werden muss er trotzdem, und erst dann, wenn er sich als undurchführbar herausstellt, mag der schriftliche Verkehr (Übersendung eines Schemas) an seine Stelle treten.

Dass die oben mitgeteilten 26 Fragen das elterliche Erfahrungskapitel noch lange nicht erschöpfen, giebt Schubert selbst zu. Wer weiter als er gehen will, wird daher das Fragematerial vermehren und dabei die Litteratur von Comenius bis Preyer gebührend berücksichtigen. So würde z. B. das Gesetz der Vererbung, welches auf körperlichem und geistigem Gebiete Geltung hat, von grosser Bedeutung sein. Ebenso würde sich eine Spezialisierung der Kindesfehler als höchst wertvoll erweisen, nicht minder eine eingehendere Berücksichtigung individueller Begabungen. Auf geistigem Gebiete würde natürlich immer an einer möglichst gleichmässigen Heranziehung des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens grundsätzlich festzuhalten sein. Schubert giebt auch dafür noch beachtenswerte Winke[11]).

[11]) Ebenda S. 130 f.

Ein Bedenken liegt allerdings immer nahe. Werden die Angaben der Eltern auch zuverlässige sein? Werden sie der Wirklichkeit allenthalben entsprechen? „Affenliebe, mangelndes Vertrauen zur Schule, Scheu, häusliche Verhältnisse zu offenbaren, Blindheit gegenüber dem eigenen Fleisch und Blut werden die hindernden Faktoren sein: sie fürchten, dass ihrem Kinde infolge der Aufzeichnungen eine zu strenge Behandlung zu teil werden könnte“ [12]). Und so kann es wohl kommen, dass gerade die ausführlichsten Berichte sich hinterher als wertlose, ja als irreführende Mitteilungen erweisen. Doch der mögliche Missbrauch kann und darf nicht gegen eine an sich gute Sache sprechen. Auch wird der Lehrer sehr bald herausbekommen, wie er bedient worden ist, und dann hat er in dem Berichte noch einen wertvollen Anhalt, sobald es sich darum handelt, die Eigenart, insbesondere gewisse Fehler des Kindes auf ihre Quellen zurückzuführen.

Hat man es mit gebildeten Eltern zu thun, so kann die Ausfüllung eines Fragebogens keinen Schwierigkeiten begegnen, sobald nur die Eltern denselben überhaupt ausfüllen wollen. Anders ist es bei einfachen Leuten, welche selten eine Feder in die Hand nehmen. Diese scheuen sich, ihren Stil und ihre Rechtschreibung fremden, zumal kritischen Augen preiszugeben und verhalten sich darum leicht ablehnend. Hier wird aber jedenfalls doch der mündliche Verkehr in den meisten Fällen zum erwünschten Ziele führen.

Wieder eine andere Gruppe von Eltern wird es geben, welche sich den guten Absichten der Schule gegenüber kalt und gleichgiltig verhält. Der Grund kann in der Unkenntnis des Wertes ihrer Angaben für den Erzieher liegen, es kann aber auch Bequemlichkeit sein, was sie abhält, der Schule entgegenzukommen. Der letztere Fall ist der schlimmere. Denn der Unkenntnis kann durch gelegentliche Belehrung begegnet werden. Und hier können die sogenannten Elternabende viel Gutes stiften. Man versäume also nicht, die Eltern der Neulinge kurz vor oder nach Ostern einzuladen und sie mit der Bedeutung der Mitteilungen, die man von ihnen erwartet, bekannt zu machen. Auch versäume man nicht, die einzelnen Fragen, welche man stellen will, gehörig zu begründen, damit nicht diese oder jene falsch aufgefasst wird,

---

12) Ebenda S. 134.

dass etwa gar als Beleidigung empfunden wird, wenn es z. B. heisst: „Wie steht es mit der Reinlichkeit und Ordnungsliebe des Kindes?"

Doch nicht nur die Eltern von Neulingen, auch die Eltern älterer Kinder möchten veranlasst werden, gewisse Fragen über diese zu beantworten. Etwa zunächst die Eltern, deren Kinder vor der Schulentlassung stehen. Da würde sich sicher auch wieder viel wertvolles Material für den Erzieher ergeben. Wenn dann schliesslich das ganze reiche Antwortmaterial vorläge, so würde die Zeit gekommen sein, es zu allgemeinen Ergebnissen, statistischer und psychologischer Art, zu verarbeiten. Mediziner und Psychologen würden natürlich in hervorragender Weise daran zu beteiligen sein. Der praktische Pädagog aber würde aus den allgemeinen Erlebnissen Schlüsse auf das einzelne Kind zu ziehen haben.

Soweit Schubert. Was an seiner Gabe zunächst angenehm berührt, das sind der Ernst und die Wärme, mit welchen er seinen Gegenstand behandelt. Aber auch das Gebotene an sich verdient Beachtung und darf als das, wofür es ausgegeben wird, als eine „Ergänzung" unserer Analyse, gelten. Wir empfehlen daher auch den Freunden unserer Bestrebungen recht sehr, mit den Schubertschen „Elternfragen" einen Versuch zu machen[13]). Freilich verhehlen wir uns dabei nicht, dass die Antworten auf die Elternfragen im allgemeinen mit noch grösserer Vorsicht entgegenzunehmen sind, als die Antworten auf die Lehrerfragen. Denn nur selten wird es Eltern geben, die nicht mit Voreingenommenheit ihre Kinder beobachten und beurteilen, meist ohne dass sie sich dessen selbst recht bewusst werden. Eine Kontrolle aber seitens des Lehrers ist hier sehr schwierig, oft unmöglich. Setzt dieselbe doch streng genommen eine genauere Kenntnis des elterlichen Wesens, also des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenlebens der berichtenden Eltern selbst voraus, über welche der Lehrer schwerlich verfügt. Der Lehrer sieht sich hier also genötigt, ein ihm unbekanntes Medium zu verwenden, mittelbar zu beobachten, während es in unserm Falle unmittelbar geschehen kann. Deshalb wird auch bei den Elternfragen stets die nächste und wichtigste, weil grundlegende Aufgabe die bleiben müssen, die Elternantworten auf ihren Gehalt zu prüfen, sie aller Zuthaten zu entkleiden, und danach erst Folgerungen anzuschliessen. Und so erachten wir

13) Wir selbst werden dies Ostern 1896 thun und über den Erfolg gelegentlich berichten. Vergl. hierüber noch das 18. Kapitel.

schliesslich auch eine fortgesetzte planmässige Beobachtung des Kindes seitens des Lehrers während der ganzen Schulzeit zum Zwecke der Ermittelung der kindlichen Individualität, also die zweite „Ergänzung" unserer Analyse, doch für wertvoller, weil zuverlässiger, als die Elternberichte.

b) Die Beobachtung der kindlichen Individualität.

Diese zweite „Ergänzung" unserer Analyse ist nichts weniger als neu. Denn seitdem es Lehrer und Erzieher gegeben hat, ist die Individualität derer, die zu erziehen waren, beobachtet worden. Mit besonderm Nachdrucke haben aber doch auch auf die Bedeutung der Individualität und die Notwendigkeit ihrer Beobachtung die Pädagogen Herbartscher Richtung, allen voran Ziller, hingewiesen.

Es liegt nicht in unserer Absicht, an dieser Stelle das Wesen der Individualität und die Bedeutung derselben für die Schulerziehung näher zu erörtern. Wer das Bedürfnis hat, darüber Näheres zu erfahren, möge die Schriften Herbarts, Zillers, Stoys, die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, die Schriften Strümpells, Lauckhards, Lindners, Dittes' Schule der Pädagogik, Zeitschriften, wie die deutschen Blätter für erziehenden Unterricht, das Evangelische Schulblatt, den Praktischen Schulmann, die Lehrbücher der Psychologie von Volkmann, Lindner, Drbal u. a. m. studieren. Hier kommt es uns nur darauf an, die Gesichtspunkte zu betonen, nach welchen sich der beobachtende Erzieher zu richten hat und die Mittel und Wege anzugeben, welche am besten geeignet sind, wichtige Beobachtungen zu sammeln und zu verwerten. Dabei denken wir namentlich an solche Schulen, in denen das Kind mit jedem neuen Schuljahre in der Regel auch einen neuen Klassenlehrer erhält, an die sechs- bis achtstufigen Schulen. Denn bei weitem einfacher gestaltet sich die Beobachtung der kindlichen Individualität in solchen Schulen, deren Zöglinge mehrere, vielleicht alle Schuljahre bei demselben Lehrer verbringen.

Wie die übliche Schulpraxis selbst es ist, welche jeden Lehrer schliesslich dazu nötigt, sich um mehr als die Leistungen und Fortschritte der ihm anvertrauten Kinder eingehend zu bekümmern, haben wir bereits im Jahre 1882 mitgeteilt. Damals schrieben wir[14]): „Im Jahre 1879 stellte sich in unserer Schule das Bedürfnis

[14]) Im dritten Berichte über die Bürgerschulen zu Annaberg. S. 9.

heraus, für alle den Kindern zu Michaelis und Ostern auszustellenden Zensuren sichere Unterlagen zu besitzen. Für die Beurteilung der in den einzelnen Unterrichtsfächern gemachten Fortschritte waren sie stets vorhanden gewesen. Nicht so für die Beurteilung des sittlichen Verhaltens, des Fleisses, der Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe. Daher wurde jedem Klassenlehrer noch ein besonderes Buch übergeben, in welches er, beziehentlich alle sonst noch in der Klasse arbeitenden Lehrer, diejenigen Vorkommnisse eintragen sollte, welche geeignet wären, dem ebenerwähnten Bedürfnisse Rechnung zu tragen. Selbstverständlich musste daran liegen, die neue Einrichtung so zweckmässig als möglich zu gestalten. Namentlich erforderte die Einheit der reichgegliederten Schule die Festhaltung gewisser Gesichtspunkte. Und so stellte sich sehr oft das Bedürfnis heraus, das Individualitätenbuch, so wurde das neue Klassenbuch genannt, zum Gegenstande von Konferenzbesprechungen zu machen. Aber auch der Wert, welchen gutgeführte Invidualitätenbücher besitzen, trat immer deutlicher hervor. Sie erfüllten nicht nur ihren nächsten Zweck, sondern es wurde durch sie auch ein reicher Nebengewinn erzielt. So war es z. B. in einer Reihe von Fällen möglich, die Eltern mit den Erziehungsmassregeln der Schule, die ihnen zunächst nicht gefielen, auszusöhnen, ihnen weniger gute Hauptzensuren als gerechte nachzuweisen u. dgl. m. Dies der Anfang. Während der beiden letzten Schuljahre (1880—1882) sind die Invidualitätenbücher fortgeführt worden, und schon jetzt ist über alle Kinder soviel wertvolles Material vorhanden, dass es nicht schwer halten würde, eine Reihe interessanter Kinderbilder danach zu entwerfen."

Soviel über die Entstehungsgeschichte der Individualitätenbücher der Annaberger Bürgerschule. Die Individualitätenbücher selbst erlangten bald eine viel grössere Bedeutung, als von vornherein beabsichtigt war. Sie leisteten nicht nur bei Bestimmung der Hauptzensuren, sondern bei Bestimmung der Individualität überhaupt treffliche Dienste. Letzteres aber galt schliesslich als die Hauptsache, während ersteres nur noch als ein Nebengewinn betrachtet wurde. Und noch eins stellte sich sehr bald heraus. Die durch die Individualitätenbücher geforderten, fortlaufenden planmässigen Beobachtungen der Kinder erwiesen sich als die folgerichtige Ergänzung der beim Eintritte des Kindes in die Schule vorgenommenen Analyse des Gedankenkreises desselben. Denn diese Beobachtungen bestätigten, berichtigten oder erweiterten das durch die Analyse Gefundene, während umgekehrt

letzteres die Grundlage oder den Ausgangspunkt für die Beobachtungen abgab.

In welchem Umfange und in welcher Art und Weise die Beobachtungen anzustellen und einzutragen waren, das ergiebt sich aus den Bestimmungen über die Einrichtung und Führung der Individualitätenbücher, welche seit Ostern 1882 für die Annaberger Bürgerschulen massgebend waren.

Für die Einträge wurde folgendes einfache Schema verwendet[15]):

Hauptbuch-Nr. ..... **Schuljahr** ..... **Platz-Nr.** .....

Bemerkungen über .....

1. Körperl. Beschaffenheit, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflusst.	2. Ausserschulische, insbesondere häusliche Verhältnisse.	3. Geistige Befähigung u. Fortschr. in den einzelnen Unterrichtsfächern.	4. Individuelle Gefühls- u. Willensäusserungen in und ausserhalb der Schule.

Dieses Schema zeigt jedenfalls zweierlei: Erstens, dass wir uns nicht mit den Ergebnissen der „Analyse" begnügen wollten, dass wir insbesondere grossen Wert auf die Erforschung des Gefühls- und Willenslebens des Kindes legten, also auf das, was bei der Analyse nicht zur Geltung kam. Zweitens, dass wir nicht bei den Beobachtungen in der Schule stehen bleiben wollten, vielmehr ernstlich darauf bedacht waren, auch das ausserschulische, insbesondere häusliche Leben des Kindes zu berücksichtigen, also die Eltern des Kindes und wer demselben sonst nahe steht, zu befragen.

15) Dieses Schema beweist zugleich, dass die von Schubert (vergl. S. 142 und 5. Jahrb. S. 99) als Forderungen Reins aufgestellten Sätze, durch welche die Ergänzungsbedürftigkeit unserer „Analyse" nachgewiesen werden sollte, nicht nur unser Eigentum sind, sondern seit Jahren schon von uns berücksichtigt wurden.

Die zugehörigen Bestimmungen bestanden aus folgenden 12 Punkten[16]):

1. Im Organismus jedes Menschen liegen Vorbedingungen (Dispositionen) für gewisse Verrichtungen und Fertigkeiten, welche als etwas Angeborenes, Ererbtes betrachtet werden müssen. Man nennt sie Anlagen. Als geistige Anlagen bezeichnet man sie, wenn die Verrichtungen seelischer Natur sind. Durchaus formal, enthalten diese Anlagen nichts von einer besondern Art des Vorstellens, Fühlens und Strebens. Sie äussern sich aber auf allen diesen Gebieten, indem sie einerseits das Mass der Geschwindigkeit (Rhythmus) und anderseits das Mass der Stärke und Lebendigkeit alles geistigen Geschehens hemmend oder fördernd beeinflussen. Dabei sind unzählige Kombinationen möglich, welche als ebensoviele gute und schlechte Anlagen (geistvolle und beschränkte Köpfe) in den verschiedensten Abstufungen hervortreten. Die Anlagen verleihen dem geistigen Leben jedes Menschen von Geburt an einen konstanten Typus und erweisen sich mächtiger als alles andere in der Seele.

2. Neben diesen inhaltslosen Anlagen zeigt sich noch eine zweite Art von Geisteszuständen als ausserordentlich stark. Es sind dies die ältesten, aus der eigentümlichen Umgebung (den Örtlichkeiten und Gesellschaftskreisen) im frühesten Kindesalter hervorgehenden Vorstellungen und das, was sich weiterhin aus diesen entwickelt: gewisse bleibende geistige Züge mit einem bestimmten Inhalte. Da letztere auch als etwas Ursprüngliches erscheinen, sich überdies vererben können, so hat man sie ebenfalls Anlagen genannt und zwar erworbene Anlagen zum Unterschiede von den angeborenen Anlagen, welche Namen jene, die Anlagen im engern Sinne, dann führen.

3. Den durch angeborene und erworbene Anlagen fest bestimmten, eigentümlichen konkreten Zustand eines Menschen, durch welchen sich derselbe von allen andern Menschen unterscheidet (als Individuum seiner Gattung zu erkennen giebt), nennt man Individualität.

4. Soll der Unterricht ein erziehender sein, dann ist die Berücksichtigung der Individualität unerlässlich. Ohne dieselbe würde

16) Dritter Bericht. S. 10 ff.

die geistige Entwickelung des Zöglings in eine schiefe Richtung gedrängt werden, da in der Individualität die „Disposition zum Charakter" niedergelegt ist. Man weiss einerseits, dass die Individualität, sobald sie bekämpft wird, sich als „unerschütterliche Geistesmacht zeigt, die unter den Hindernissen und Schwierigkeiten nur wächst, weil die Kräfte dadurch in grössere Spannung versetzt werden"; man weiss aber auch anderseits, dass sie ein unfehlbares Förderungsmittel ist, wenn es gelingt, sie zum Ausgangs- und Beziehungspunkte der erzieherischen Thätigkeit und Fürsorge zu machen. Es giebt in der That nichts, was sie in dieser Beziehung zu ersetzen vermöchte. Hieraus erwächst für jeden Lehrer, der mehr als ein Stundenhalter sein will, die unerlässliche Forderung, die Individualität seiner Zöglinge sorgfältig zu beobachten, angemessen zu schonen und richtig zu benutzen. Erst durch die rechte Vereinigung der nötigenden Erziehungsmittel und der vorhandenen Individualität gestaltet sich die Schulpraxis zur pädagogischen Kunst! —

5. Den grossen Schwierigkeiten, welche die Beobachtung der Schülerindividualitäten dem Lehrer bereitet, und welche im allgemeinen der Schülerzahl einer Klasse direkt, der Zeit, während welcher ein Lehrer dieselben Kinder unterrichtet, indirekt proportional sind, kann, namentlich in starkgegliederten Schulen, nur durch fortlaufende planmässige und sorgfältige Aufzeichnungen begegnet werden. Da solche Aufzeichnungen mindestens für die Schulzeit bleibenden Wert besitzen, so dürfen sie nicht verloren gehen. Hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit, für jede Schulklasse ein besonderes Individualitätenbuch anzulegen, welches Eigentum der Schule bleibt. Die Einrichtung und Führung eines solchen hat sich eng an den Begriff der Individualität anzuschliessen.

6. Für jedes Kind einer Klasse ist eine Seite des Individualitätenbuches bestimmt. Eine solche Seite zeigt vier Spalten. In die erste Spalte sind beobachtete Thatsachen, welche zu den angeborenen, in die zweite Spalte Thatsachen, welche zu den erworbenen Anlagen vorwiegend in Beziehung stehen, einzutragen. Die intellektuelle Seite des Geistes, welche in erster Linie durch die angeborenen Anlagen bedingt ist, soll in der dritten, der werdende Charakter, der sich auf angeborene und erworbene Anlagen gleichstark stützt,in der vierten Spalte möglichst eingehende Berücksichtigung finden.

7. Die für Spalte 1 in Betracht zu ziehenden Thatsachen sind auf folgenden Gebieten zu suchen: a) Sinne: Gesicht (Kurz-

oder Weitsichtigkeit, Schwäche, Farbenblindheit, Auffassung von Formen und Linienverhältnissen); Gehör (Schwerhörigkeit, Auffassung von Tönen, Intervallen, Melodien, — Tonbildung, Klangfarbe der Sprache); Gemeingefühl (grosse Empfindlichkeit oder Unempfindlichkeit gegen hohe oder niedere Temperaturen, Stoss, Schlag u. dgl. m.); b) Gesundheit: Krankheiten (Art, Dauer Nachwirkungen); Schwächezustände (Blutarmut, Nervosität, Ängstlichkeit, Furcht, Hunger und Durst, natürliche Bedürfnisse); Gebrechen des Körpers; c) Abnormitäten: Grösse, Beweglichkeit, Glieder, Kopfbildung, Profil u. a. m.

8. Für Spalte 2 sind je nach Umständen heranzuziehen: a) Die Eltern betr. Soziale Stellung (Erwerbsverhältnisse, Vermögen, Lebensweise, Stand oder Beruf, Ansehen in der Gesellschaft, Verkehr); Bildungsgrad (Wertschätzung des Geistigen überhaupt, ästhetische, ethische und religiöse Interessen, Gemeinsinn); Verhältnis zur Schule (Wohlwollen, ob Verkehr mit den Lehrern gesucht wurde, Ansichten über Schulbesuch, Schulbücher, Hausarbeiten, Nachhilfe, Schulstrafen, Zensuren, Nichtversetzung u. a. m.): häusliche Erziehung (ob streng, sorgfältig, oberflächlich, schwankend, prinziplos, den Dienstboten überlassen, besonderer Anteil des Vaters und der Mutter daran, Verschiedenheiten in letzterer Beziehung); abnorme Verhältnisse (Krankheiten, Unglücksfälle, extreme Neigungen, Konflikte mit dem Strafgesetze u. dgl. m.). b) Geschwister und Spielgenossen betr. Welcher Art diese sind, ob die Spielgenossen der Klasse angehören, ob älter, jünger, Knaben, Mädchen? Wo und wie mit ihnen verkehrt wird? c) Orts- und Zeitverhältnisse betr. Hat das Kind stets hier gelebt oder nicht? Sind die Eltern geborene Annaberger? Reisen, beobachtete Naturerscheinungen, Beteiligung an seltenen Festen (allgemeinen und Familienfesten), Gegenwart bei ausserordentlichen Ereignissen im Menschen- und Naturleben u. s. w.

9. Spalte 3 nimmt Beobachtungen auf, welche sich auf folgende Dinge zu beziehen haben: a) Apperzeptionsfähigkeit (Aneignung des Neuen) betr. Bezieht sich dieselbe vorwiegend auf Sachen, Formen, Namen oder Töne? Ist ein besonderes Interesse für einzelne Unterrichtsfächer bez. Stoffe da? Ob die Aneignung leicht, genau, vollständig erfolgt; ob sie sich auf lange oder kurze Vorstellungsreihen bezieht; ob sich Grenzen bemerkbar machen, trotz grössten Fleisses? — b) Nachwirkungen des Unterrichts betr. Ob sich solche ausser der Unterrichtszeit in den Beschäfti-

gungen des Kindes zeigen? Wie bei Rechenaufgaben, Vokabeln, Gedichten, Wiedererzählungen, Aufsatzvorbereitungen? Ob das Kind Fragen an den Lehrer richtet und welcher Art dieselben sind? Einwirkung auf alte, insbesondere falsche und unklare Vorstellungen. c) Grad der Leistungsfähigkeit betr. Wissen und Können. Klassenziel. Einwirkung des Nach- und Nebeneinander. Zeitverhältnisse des Vorstellens (z. B. Sehen, Wahrnehmen, Vorstellen, Reproduzieren in ihrer Aufeinanderfolge). Beobachtung der Aussenwelt überhaupt. Ob bei Reproduktion das Kind ans Wort gebunden ist oder ob schon der Gedanke genügt, ob nur die Hauptmomente oder auch grössere Einzelheiten behalten werden, ob das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden wird u. dgl. m.

10. Die 4. Spalte ist für folgende Beobachtungen in Anspruch zu nehmen: a) Verhalten bei Lob, Tadel, Ehrenstrafen, Züchtigungen; Offenheit, Bescheidenheit, Lüge, Verstocktheit, Trotz, Widersetzlichkeit, Gleichgiltigkeit; Dankbarkeit, Gefälligkeit, Höflichkeit. b) Wünschen, Begehren, Handeln, Konflikte. c) Rechtsbewusstsein, Mitleid, Selbstsucht, Schadenfreude, Anklägerei, Verspottung, Stolz, Anspruch auf bevorzugte Stellung, Ehrgefühl. d) Stärke und Ausdauer im Wollen und Handeln (Fleiss, Aufmerksamkeit, Pünktlichkeit); besondere Richtung der Wünsche und Strebungen, Lieblingsbeschäftigungen. e) Zeigt sich sittliches Urteil (Gewissen)? Sind Grundsätze für das Handeln (Maximen) bemerkbar? f) Ästhetische Regungen: Spiel, Arbeit, Ordnung, Haltung, Reinlichkeit, Benehmen, Freude an Naturschönheiten, Kunstprodukten, Sprache, Gesang. g) Sittlich-religiöse Regungen: Bei Ereignissen im Natur- und Menschenleben; bei Festen in Familie, Schule, Kirche; Verhältnis zu Eltern, Lehrern und andern Menschen; Gebet; Gott.

11. Die Aufzeichnungen haben nur dann Wert, wenn sie sich auf verbürgte Thatsachen (selbst beobachtete oder mitgeteilte) stützen. Daraus folgt, dass jede Aufzeichnung sich auf einen ganz speziellen Fall beziehen muss. Da vielfach die Zeit des Geschehens von Bedeutung ist, so darf das Datum dabei nicht fehlen. Wenn nun aber auch allgemeine Bemerkungen, wie gut, schlecht, fleissig, faul, munter, träge, frisch, heiter u. s. w. dem Individualitätenbuche fern zu bleiben haben, so ist es doch sehr wünschenswert, wenn am Ende des Schuljahres auf Grund der Aufzeichnungen mit einer zusammenfassenden Charakteristik des Kindes abgeschlossen wird, da diese unter anderm auch dem nachfolgenden Klassenlehrer zur leichtern Orientierung verhilft.

12. Die technische Seite der Sache anlangend, ist aus Zweckmässigkeitsgründen daran festzuhalten, dass während der Unterrichtszeit Eintragungen in das Invidualitätenbusch überhaupt zu unterbleiben haben. Die Beobachtungen, welche während des Unterrichts gemacht werden, sind zunächst nur kurz zu notieren; ihre Stylisierung und Eintragung ist nach beendetem Unterrichte (in der Regel aber am Beobachtungstage) zu bewirken. Für die Beobachtungen ausser der Unterrichtszeit, beziehentlich für erhaltene Mitteilungen, wird sich ein entsprechendes Verfahren leicht finden lassen.

Welche Einrichtung und Bedeutung in Zillers Pädagogischem Universitätsseminar das Individualitätenbuch hatte, ersieht man aus dem „Leipziger Seminarbuche". Hier heisst es[17]):

„Individualitätenbuch.

§ 347. Zur Sammlung individueller Züge aus dem Leben der Kinder, als Vorbereitung für bestimmte Individualitätsbilder, dient das Individualitätenbuch der betreffenden Klasse. Als Richtpunkte für eine solche möglichst genaue Sammlung sind bestimmte Kategorien aufgestellt worden:

1. Die äussere Erscheinung des Knaben in Bezug auf Kleidung, Reinlichkeit, Haltung, Blick.
2. Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit.
3. Gesinnung gegen Eltern und Lehrer, Verhalten gegen Mitschüler, Fremde.
4. Fähigkeiten, Interesse, Beschäftigung, Spiele, Teilnahme am Unterricht.
5. Pünktlichkeit in Bezug auf Schulbesuch, Arbeiten, Bücher, Hefte.
6. Häuslichkeit und Umgang ausser der Schulzeit.
7. Gedanken an künftigen Beruf.
8. Vorschläge zur Abhilfe von Fehlern und Mängeln.

Die Eintragungen werden in der monatlichen Seelsorgerkonferenz vorgelesen und bestätigt, wie die Monatsberichte der mit dem Seminar verbundenen Bewahranstalt. Aber nur diejenigen, welche einen nähern, vielseitigen Umgang mit einem Knaben gehabt haben (namentlich also nicht die, welche ihn bloss

17) Seminarbuch S. 281.

von der Schule her kennen), können ein Individualitätsbild von ihm liefern; sonst wird es eine Zensur im gewöhnlichen Sinne. Die Bewahranstalt führt auch die Chronik, bei welcher das Einzutragende von den Knaben gemeinsam festgesetzt wird.

§ 348. Beim Beginne der Konfirmandenstunden entwerfen wir ein Bild vom Konfirmanden, das wir dem konfirmierenden Geistlichen überreichen.

§ 349. Die Fortdauer der Verbindung der Kinder mit den frühern Mitschülern und Lehrern (z. B. durch Briefe) wird begünstigt." —

Auch Dr. Just in Altenburg legt grossen Wert auf die Beobachtung der kindlichen Eigenart. Über die an seiner Schule übliche Behandlung berichtet er im 1. Bande der „Praxis der Erziehungsschule" unter der Überschrift: „Kategorien für das Entwerfen von Kinderbildern" wie folgt:[18])

„Eine der wichtigsten Arbeiten in den Konferenzen, die an einer Schule abgehalten werden, ist die Zeichnung von Schülerindividualitäten. Diese gewährt nicht nur einen festen und sichern Ausgangspunkt für die nötige seelsorgerliche Behandlung des betreffenden Schülers und klärt die verschiedenen Lehrer, die vielleicht in einer Klasse wirken, auf über die in Frage kommende Kindesnatur, sie regt auch an zu tiefern psychologischen Studien und, was wohl nicht das geringste ist, sie weist oft hin auf Schäden des Unterrichts oder des Schullebens der Anstalt, die sonst dem Lehrer gar nicht zum Bewusstsein kommen, und mahnt und drängt zu deren Abstellung.

Wir haben deshalb in unsern Schulkonferenzen auch diese Arbeit begonnen und werden in den folgenden Nummern unserer Zeitschrift weiteres darüber mitteilen.

Einstweilen lassen wir die sechs Kategorien folgen, die wir als Richtlinien für die Beobachtung und Zeichnung von Schülerindividualitäten festgestellt haben:

1. Körperliche Beschaffenheit des Kindes (Ausbildung der Sinne, etwaige Gebrechen etc.).

2. Häusliche und andere Verhältnisse ausserhalb der Schule (Umgebung, Umgang etc.).

---

18) A. a. O. S. 34.

3. Anlagen, Neigungen, Fähigkeiten, Beschäftigungen und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern (als Fortsetzung hierzu Gedanken an den künftigen Beruf).
4. Mittelbare Tugenden (wie: Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Fleiss, Anstand etc.).
5. Charakterzüge (Gesinnung gegen Eltern und Lehrer, Verhalten gegen Mitschüler und Freunde; Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit).
6. Massnahmen zur (körperlichen) geistigen und sittlichen Hebung des Kindes.

Die Kategorien 1 und 2 leiten an, den Quellen der Anlagen des Kindes nachzuforschen und zwar Kategorie 1 den Quellen der angeborenen, Kategorie 2 den Quellen der erworbenen Anlagen.

Kategorie 3 fasst die Entwickelung des Kindes nach der geistigen, die Kategorien 4 und 5 diejenige nach der sittlichen Seite ins Auge; bei der letztern werden wiederum die nur mittelbar wertvollen resp. verwerflichen Tugenden und Fehler unterschieden von den unmittelbar, also absolut löblichen, resp. tadelnswerten.

In Kategorie 6 sollen die Massnahmen, welche die Schule zur körperlichen, geistigen und sittlichen Hebung des Kindes ergriffen hat oder noch zu ergreifen gedenkt, verzeichnet werden."

Nach den Justschen Kategorien hat Lehmensick in Dresden zwei Kinderbilder entworfen[19]). Ebenderselbe hat später noch dargeboten: „Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahrs[20])."

Eine Reihe von Beispielen, welche zeigt, wie die Einträge nach den sechs Justschen Kategorien in der Liste selbst sich ausnehmen, hat Martin in Altenburg geliefert[21]).

Über die Einrichtung des Individualitätenbuches des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena ist schon vorn das Nötige mitgeteilt worden[22]).

19) Praxis, 1. Bd. S. 146 u. 177.
20) Praxis, 2. Bd. S. 27 ff.
21) Praxis. 6. Bd. S. 189.
22) Seite 143.

16. Kapitel.

Die Verwertung der Erhebungen für den Lehrplan.

Der hier folgende Abschnitt will nicht den Lehrplan selbst bringen, sondern nur die wichtigsten Gesichtspunkte aufstellen, nach denen bei Ausarbeitung desselben zu verfahren ist, sobald die Ergebnisse der psychologisch-statistischen Erhebungen geordnet vorliegen[1]).

Obenan steht natürlich die Forderung: Der Lehrplan hat sich hinsichtlich seiner Anlage und Ausführung allenthalben dem obersten Erziehungzwecke unterzuordnen. Was die Anlage betrifft, so ist dieselbe durch die im siebenten Kapitel angestellten Untersuchungen bereits hinlänglich gekennzeichnet worden, so dass wir hier nur auf dieselben zurückzuverweisen brauchen. Es zerfallen aber nach jenen Untersuchungen die Hauptfächer des Schulunterrichts in solche der Teilnahme und solche der Erkenntnis, entsprechend den beiden Hauptquellen, aus denen die Vorstellungen überhaupt hervorgehen. Auf jeder Seite giebt es ein Sachgebiet, dem sich weiterhin Zeichen und Formen behandelnde Fächer anschliessen, bis zuletzt noch einige beiden Reihen der Unterrichtsfächer zugleich angehörende Fächer (Geographie, Turnen und technische Beschäftigungen) übrig bleiben. Da die Ergebnisse der Analyse des kindlichen Gedankenkreises aber in erster Linie für die Sachgebiete von Bedeutung sind, so werden wir hier selbstverständlich auf diese vorwiegend Bezug zu nehmen haben.

Eine grundsätzliche Entscheidung in Rücksicht auf die Sachgebiete liegt auch bereits vor. Dasjenige Sachgebiet, welches sich den Interessen der Teilnahme am engsten anschliesst, hat stets den Vorrang vor demjenigen, welches zu den Interessen der Erkenntnis in näherer Beziehung steht, zu erhalten. Die Führerschaft gebührt also den geschichtlichen Fächern und nicht den naturkundlichen. Doch sollen letztere deshalb ihre Selbständigkeit noch keineswegs verlieren. Denn selbständig muss jedes Unterrichtsfach bleiben, wenn es seine nähere Aufgabe lösen soll. Nur die Mannigfaltigkeit soll begrenzt werden, soweit näm-

[1]) Die Mitteilung des vollständigen Lehrplans bleibt einer ausführlichen Schrift vorbehalten.

lich, dass das Streben nach einer höheren Einheit darüber nicht verloren geht. Welches aber diese höhere Einheit sei? Keine andere, als die durch den obersten Erziehungszweck selbst gegebene, der sittlich-religiöse Charakter! — Da der Zögling ein solcher Charakter werden soll, die Charakterbildung aber mit der Bildung des Gedankenkreises anhebt, so erscheint schliesslich der Gedankenkreis des Zöglings als das eigentliche Centrum, auf welches das Viele immer wieder zurückbezogen werden muss, wenn die wahre höhere Einheit erreicht werden soll. —

Wir werden sonach auf den kindlichen Gedankenkreis, von dem wir ausgingen, hier wieder zurückverwiesen, und derselbe hat also die Bedeutung eines Ausgangs- und Zielpunktes zugleich. Dann muss es aber auch richtig sein, den Inhalt des kindlichen Gedankenkreises bestimmend für die Auswahl des Unterrichtsstoffes sein zu lassen. Nur dasjenige wofür sich im kindlichen Gedankenkreise genügende Anknüpfungspunkte vorfinden, darunter vor allem das, was dem sittlich-religiösen Standpunkte des Kindes entspricht, ist heranzuziehen. Denn nur so allein kann das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts, das gleichschwebend-vielseitige Interesse, dieses notwendige Bindeglied zwischen Wissen und Wollen, erreicht werden. Deshalb nämlich, weil der enge Zusammenhang des Unterrichtsstoffes mit dem Inhalte des Gedankenkreises lebhafte Apperzeptionen zur Folge haben muss und diese, wie wir im vierten Kapitel gesehen haben, zu einem lebhaften und anhaltenden Interesse zu führen vermögen. Je tiefer und nachhaltiger das Interesse aber, desto besser. Daher besteht die besondere Aufgabe noch darin, aus der Fülle von Stoffen, für die es voraussichtlich Anknüpfungspunkte im Gedankenkreise giebt, diejenigen zu ermitteln, welche das kindliche Interesse sofort, voll und ganz in Anspruch nehmen. Als solche Stoffe erweisen sich aber vor allem gute, der jedesmaligen Geistesstufe angemessene Erzählungen. Dass diese auch mit Beziehung auf den obersten Erziehungszweck auszuwählen sind, ist selbstverständlich.

Damit wäre nun eigentlich schon ausgesprochen, dass es keine bessern Stoffe für den Schulunterricht geben kann, als die Biblischen Geschichten. Es fragt sich nur, ob der kindliche Gedankenkreis auch alle zu deren fruchtbringender Behandlung (denn an eine andere darf doch bei diesen Stoffen am allerwenigsten gedacht werden) nötigen apperzipier
llungen besitzt.

Unsere Erhebungen geben auch darüber Aufschluss. Wir heben gleich die bemerkenswerteste Thatsache hervor: Nur 26 Prozent der Kinder verfügten über brauchbare religiöse Vorstellungen, also noch 6 Prozent weniger als für alle Vorstellungen zusammen durchschnittlich in Ansatz zu bringen waren. Darf man da nicht behaupten, dass ein sofortiges Auftreten der Biblischen Geschichten ein pädagogischer Fehler wäre? Gewiss! Was aber dann, wenn man die Erzählstoffe nicht missen will? Und wenn man zugleich daran festhält, dass für die Kinder nur das Beste gut genug ist? In der That, da gilt es, sich recht klar zu werden, um keinen Missgriff zu thun.

Es ist hier zwar nicht der Ort, darüber eingehendere Untersuchungen anzustellen. Aber eins möchten wir doch nicht unterlassen: den Leser auf Willmanns überzeugende Darlegungen über diesen Punkt aufmerksam zu machen[2]). Willmann stellt die Forderungen auf, welchen eine Erzählung genügen muss, um eine echte Jugenderzählung zu sein. In einer von ihm gegebenen Zusammenfassung aber heisst es[3]): „Fünf Forderungen sind es demnach, die wir an eine echte Jugenderzählung zu stellen haben: Sie sei wahrhaft kindlich, das ist einfältiglich und phantasievoll zugleich; sie sei sittlich bildend in dem Sinne, dass sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die einfach und lebensvoll, das sittliche Urteil billigend oder missbilligend herausfordern; sie sei lehrreich, biete Anknüpfung zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sei von bleibendem Werte, zur steten Rückkehr einladend; sie sei einheitlich, damit sie einen tiefen Eindruck bewirke und Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen könne". So fordert also Willmann Stoffe, welche, klassisch und volkstümlich zugleich, sich dem Geisteszustande des Kindes eng anschliessen und dabei sittlich veredelnd auf die jungen Seelen wirken. Besitzen wir solche Stoffe? Besitzen wir insbesondere Stoffe, welche dem Umstande, dass bei Kindern im ersten Schuljahre die freie Einbildungskraft noch vorherrscht, sodass ihre Denkweise eine vorwiegend phantasiemässige ist, in rechter Weise entsprechen? Gott sei Dank! wir besitzen sie. „Die Jugenderzählung nun, die man bei Annahme der ausgesprochenen Grundsätze unbedenklich zum Ausgangspunkte

[2]) Willmann, Päd. Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886. [3]) Seite 24.

alles weitern machen wird, ist das Märchen, d. h. das volkstümliche, Grimmsche Märchen[4])." Und so stehen wir denn nicht an, die Märchen als die für den Schulanfang geeignetsten Erzählstoffe nach wie vor aufs wärmste zu empfehlen.

Also doch auch Märchen! wird man uns entgegenhalten. Nun, wir meinen, das es hier lediglich darauf ankomme, wie man die Frage beantworte: Sollen die Biblischen Geschichten sofort oder erst später im Unterrichte auftreten? Ist man für sofortiges Auftreten, dann fallen die Märchen, denn eine Behandlung derselben neben den Biblischen Geschichten würde das Kind ablenken, zerstreuen; hält man aber ein späteres Auftreten der Biblischen Geschichten aus pädagogischen Gründen für richtig, so muss man sich für die Märchen entscheiden, wenn man während der ersten Zeit nicht auf klassische Erzählungen überhaupt verzichten will.

Um die Berechtigung der Märchen ist seinerzeit heftig gekämpft worden und eine Name besonders ist es, der mit dem „Märchenstreite" eng verknüpft ist, der Name Ziller. Ob wir hier Zillers Forderungen in ihrem vollen Umfange vertreten wollen? Das ist durchaus nicht unsere Absicht. Denn in dem Umfange wie bei Ziller und nach ihm bei Rein möchten wir die Märchen nicht herangezogen wissen. Folgende vier Märchen, so meinen wir, genügen für das erste Schuljahr vollständig: Die sieben Geisslein; Rotkäppchen; Fundevogel; die Sternthaler. Denn diese Märchen sind so ausgewählt und angeordnet, dass in ihnen alle Interessen der Teilnahme in aufsteigender Linie gleichmässig berücksichtigt werden. Während durch das erste Märchen dem sympathetischen Interesse reiche Nahrung zugeführt wird, erweitert sich der Interessenkreis im zweiten und dritten Märchen, worin namentlich das soziale Interesse Berücksichtigung findet, mehr und mehr, um schliesslich im vierten Märchen seinen Höhepunkt in der Betonung des religiösen Interesses zu erreichen. Und das ist ja auch die richtige pädagogische Stufenleiter, um zu Gott, dem lieben Vater aller Menschen, zu gelangen: Eltern-, Kindes- und Geschwisterliebe, treue Freundschaft, Menschenliebe überhaupt. Unsere vier Märchen bieten solch eine Stufenleiter dar, und wir legen nicht wenig Gewicht darauf, dass das Märchen „die Sternthaler" nicht (wie

[4]) Willmann a. a. O. Seite 24.

bei Ziller und früher auch bei Rein) an den Anfang, sondern an das Ende der Reihe gestellt werde. Wenn alle Menschen das Kind verlassen, einer verlässt es nicht, der Vater im Himmel. Das ist nach beiden Seiten hin die höchste Steigerung, und diese darf man aus psychologischen Gründen nicht vorwegnehmen[5]).

Wir sind nach den soeben gegebenen Darlegungen (entgegen Ziller und Rein) sozusagen für einen beschränkten Märchenunterricht. Was wir von demselben aber im besondern erwarten, darüber noch einige Bemerkungen. Der Märchenunterricht soll nach unserer Auffassung eine doppelte Aufgabe lösen: Er soll nicht nur dem Kinde die ersten geeigneten Gesinnungsstoffe zuführen, sondern er soll demselben auch zwei wichtige und notwendige Fertigkeiten, das Auffassen und Wiedererzählen geschichtlicher Stoffe, erwerben helfen. Diese Fertigkeiten besitzen die zur Schule kommenden Kinder noch nicht. Besonders auch deshalb nicht, weil sie anfangs mit vielen sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Sie müssen sich diese Fertigkeiten aber noch vor dem Auftreten der Biblischen Geschichten bis zu einem gewissen Grade erwerben, wenn man nicht will — und das kann und darf man eben nicht wollen —, dass sie an den Biblischen Geschichten, unsern kostbarsten Unterichtsstoffen, selbst die ersten, meist misslingenden Versuche machen. An den Märchen soll sich also das Kind auch im Erzählen üben, und es wird das gewiss gern thun, denn es erzählt gern, und die Märchen sind ein Stoff, dem es grosses Interesse, die beste Hilfe fürs Erzählen, entgegenbringt.

Dabei glauben wir, dass unsere vier Märchen während des Sommerhalbjahrs in diesem Sinne selbst mit schwächern Kindern

---

[5]) Es war das, wie wir in der ersten und zweiten Auflage bemerkten, ein Differenzpunkt zwischen unserer und der Ziller-Reinschen Auffassung. Wir hatten unsere Auffassung, wenn auch nur andeutungsweise, aus der Sache selbst abgeleitet. Bei Rein vermissten wir diese Ableitung, und es blieb unklar, weshalb er gerade seine bekannten 12 Märchen auswählte und sie in der im „Ersten Schuljahre“ vorliegenden Reihenfolge gab. Inzwischen ist für das Päd. Universitätsseminar zu Jena eine abgeänderte Reihenfolge angenommen worden, welche unsern Forderungen Rechnung trägt. Es werden nämlich seit 1892 dort folgende Märchen nacheinander behandelt: Der Wolf und die sieben jungen Geisslein. Rotkäppchen. Fundevogel. Frau Holle. Lumpengesindel Tod des Hühnchens. Strohhalm. Kohle und Bohne. Kornähre. Wolf und Fuchs. Bremer Stadtmusikanten. Schneeweisschen und Rosenrot. Der süsse Brei. Sternthaler. Der Arme und der Reiche.

eingehend genug behandelt werden können. Mit Eintritt des Winterhalbjahrs aber kommen die Biblischen Geschichten an die Reihe. Welche das sein werden? Unsere Ergebnisse deuten bestimmt genug darauf hin, dass es Biblische Geschichten des Neuen Testaments, solche, deren Mittelpunkt das Jesus kind, der Jesusknabe, der liebe Heiland ist, sein müssen. Sorgt ja doch auch unser kirchliches Leben, das in Schule und Haus durch vieles dem Kinde nahetritt, bereits mit dafür, dass die erforderlichen Apperzeptionshilfen für diese Geschichten im Gedankenkreise der Kinder vorhanden sind. Und so fragt es sich nur noch, wieviele und welche Geschichten des Neuen Testaments ausgewählt werden sollen. Wir wollen uns hier kurz fassen, empfehlen also gleich folgende Reihe: Die Geburt Jesu. Die drei Weisen aus dem Morgenlande. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Die Hochzeit zu Kana. Der Jüngling zu Nain. Jesu Einzug in Jerusalem. Jesu Gefangennahme. Jesu Verurteilung. Jesu Kreuzestod. Jesu Begräbnis. (Die vier letzten Geschichten mit angemessener Stoffbeschränkung.) Hinzufügen aber wollen wir gleich noch, dass eine fruchthare Behandlung dieser im engen Anschlusse an das Kirchenjahr auftretenden Biblischen Geschichten in den Annaberger Bürgerschulen sich stets als ausführbar erwiesen hat, und dass wir infolgedessen bessere Erzählstoffe als diese Geschichten für die zweite Hälfte des ersten Schuljahrs überhaupt nicht kennen.

Wir unterscheiden, wie aus vorstehenden Darlegungen hervorgeht, für das erste Schuljahr, kurz gesagt, eine profane und religiöse Reihe geschichtlicher Stoffe, nämlich Märchen und Biblische Geschichten. Dieselben sollen nacheinander (nicht nebeneinander) behandelt werden und sollen in erster Linie die Interessen der Teilnahme fördern. Das schliesst zwar keineswegs aus, dass sie auch den Interessen der Erkenntniss dienen; diese aber sollen doch hauptsächlich durch den Anschauungsunterricht die gebührende Berücksichtigung finden.

Damit kommen wir zu dem andern Hauptstamme des Sachunterrichts im ersten Schuljahre, dem naturkundlichen. Denn was wir hier Anschauungsunterricht nennen, das ist (wie schon oben erwähnt wurde) der erste Schuluntericht auf seiten des Erkenntnisgebietes[6]), also im wesentlichen der Anfang der Natur-

6) Vergleiche das Schema auf Seite 48.

kunde (und Erdkunde). Mag der Name „Anschauungsunterricht" auch kein glücklicher sein; andere Namen, die man dafür gesetzt hat, sind es ebensowenig. Ganz ohne Berechtigung ist der Name überdies auch insofern nicht, als in dem Unterrichtsfache, welches er bezeichnet, die unmittelbare Anschauung sicher mehr und in vielseitigerer Weise als in den übrigen Fächern in Anspruch genommen wird. Doch wollen wir darauf nicht gerade grosses Gewicht legen. Denn die Hauptsache bleibt doch, dass man dem Anschauungsunterrichte ein bestimmtes Sachgebiet zuweist, und dieses haben wir eben gethan.

Wie gestaltet sich aber die Stoffauswahl und Stoffanordnung für den Anschauungsunterricht unter Berücksichtigung der Annaberger Untersuchungen? Hierüber folgendes.

Der Anschauungsunterricht ist dasjenige Unterrichtsfach, welches vorwiegend (also nicht ausschliesslich) die Interessen der Erkenntnis zu pflegen hat. Er tritt sonach als notwendige Ergänzung des Märchenunterrichts und des Biblischen Geschichtsunterrichts auf. Wir haben aber bereits oben betont, dass jedem Fache, weil es eine besondere Aufgabe zu lösen habe, zwar eine gewisse Selbständigkeit zukomme, alle Fächer zusammen aber nach einer höhern, in der werdenden Person des Zöglings zu suchenden Einheit zu streben haben. Die Erreichung dieser Einheit nun wird wesentlich durch eine unter den Unterrichtsfächern selbst bestehende Einheitlichkeit gesichert. Und so dürfen die beiden Sachunterrichtsgebiete, unbeschadet ihrer Selbständigkeit, nicht unabhängig von einander bleiben; es müssen vielmehr die mannigfachsten Beziehungen zwischen denselben dadurch hergestellt werden, dass man zu dem einen Unterrichtsfache die notwendige Ergänzung fortgesetzt in dem andern sucht. Ist das aber auch praktisch ausführbar? Allerdings! und wir wollen nicht unterlassen, dafür gleich noch einige Fingerzeige zu geben.

Eins der wirksamsten Mittel, eine Verbindung unter den einzelnen Unterrichtsfächern herzustellen, ist die gleichzeitige Behandlung derjenigen Stoffe, welche in Beziehung zu einander gesetzt werden sollen. Denn diese gleichzeitige Behandlung bietet den Vorteil einer leichtern Anknüpfung, weil jeder der verwandten Stoffe noch im Vordergrunde des Bewusstseins steht und daher rasch und sicher reproduziert werden kann. Dann aber befriedigt die gleichzeitige Behandlung auch das Bedürfnis des kindlichen Geistes nach Ergänzung und Vollendung einer ange-

fangenen Gedankenreihe. Mit andern Worten: Die gleichzeitige Behandlung der in Beziehung zu einander stehenden Stoffe beider Sachgebiete fördert sowohl die in Rücksicht auf die Objekte, als auch die in Rücksicht auf das Subjekt zu erstrebende Einheit.

Dass hieraus für die Stoffauswahl und Stoffverteilung Schwierigkeiten entstehen, ist zuzugeben. Aber wo wäre eine gute Sache jemals mühelos erreicht worden? Die Schwierigkeiten dürfen eben nicht abschrecken, die Lösung des Problems, welches die „Konzentrationsidee" (mit dieser haben wir es hier zu thun) in sich schliesst, immer und immer wieder zu versuchen. Endlich muss es doch gelingen, und zwar, so hoffen wir, gelingen, ohne dass man das Bestehende frisch und frei über Bord zu werfen braucht. Denn dieses Bestehende hat zum mindesten eine historische Berechtigung, es ist das Gewordene, das Produkt eines langen Entwickelungsprozesses, dem das Streben nach Vollkommenheit als treibende Kraft innewohnt.

Noch ein Punkt ist es aber, den wir an dieser Stelle nicht unberücksichtigt lassen wollen. Die Schwierigkeiten, auf welche man bei der Stoffauswahl und Stoffverteilung stösst, werden dadurch wesentlich verringert, dass man einem der beiden Sachunterrichtsfächer die Führerschaft zugesteht. Aus Gründen, die wiederholt dargelegt worden sind, muss dieses Fach die Biblische Geschichte, d. h. der Religionsunterricht sein. Der Religionsunterricht also tritt von der Zeit ab, in welcher die erste Biblische Geschichte behandelt wird, in den Mittelpunkt des Schulunterrichts und wählt, ohne Rücksicht auf die übrigen Fächer, zuerst seine Stoffe aus. Erst nachdem dieses geschehen, kommt (im ersten und zweiten Schuljahre) der Anschauungsunterricht an die Reihe, um seine Stoffe in Unterordnung unter die bereits ausgewählten religiösen Stoffe festzustellen. Doch soll das keineswegs ausschliessen, dass auch der Anschauungsunterricht einen seiner besondern Natur entsprechenden, geordneten Gang erhält, selbst dann nicht, wenn die oben hervorgehobenen Schwierigkeiten dadurch bedeutend erhöht werden sollten.

Sind die Stoffe für die Sachgebiete ausgewählt, so besitzt man durch sie zugleich die Stoffe für alle übrigen Unterrichtsfächer: Deutsche Sprache, Gesang, Rechnen und Zeichnen. Denn die Selbständigkeit dieser Fächer hat sich lediglich auf Zeichen und Formen zu erstrecken, ist also eine mehr formale.

Somit würde denn als leitender Gesichtspunkt dieser zu gelten haben: Der Religionsunterricht steht obenan, wählt seine Stoffe zuerst aus und wirkt bestimmend auf Stoffauswahl und Stoffanordnung des Anschauungsunterrichts, ohne aber den an und für sich geordneten Gang des letztern zu beeinträchtigen. Beide Sachunterrichtsfächer bestimmen gemeinsam die in den übrigen Fächern auftretenden Sachgebiete.

Und nun noch einmal zu unsern Erhebungen zurück. Die denselben zu Grunde gelegten Vorstellungen etc. berücksichtigen wohl alle Unterrichtsgruppen, die beim Anschauungsunterrichte der beiden ersten Schuljahre überhaupt in Betracht kommen können. Die Ergebnisse aber zeigen, in welchem Umfange die Objektsgruppen sowohl, als auch die einzelnen Objekte von den Kindern zu brauchbaren Vorstellungen bereits verarbeitet worden sind. Da dürfte es sich denn empfehlen, im allgemeinen folgendes festzuhalten. Die am häufigsten vorkommenden Vorstellungen werden schon während des ersten Schuljahres als wertvolle Apperzeptionshilfen herangezogen, die seltener vorkommenden Vorstellungen hingegen durch fleissiges Beobachten der zugehörigen Objekte während des ersten Schuljahres so weit vervollkommnet, dass im zweiten Schuljahre alle Vorstellungen zur Verfügung stehen. Welche Vorstellungen in jedem dieser beiden Fälle aber nur gemeint sein können, das sagt die Haupttabelle auf Seite 80 f.

17. Kapitel.

Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahrs.

Um den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen, nehmen wir für das ganze Schuljahr 40 volle Schulwochen an und lassen davon 18 auf das Sommer- und 22 auf das Winterhalbjahr fallen. Die 18 Wochen des Sommerhalbjahres werden zweckmässig in drei kleinere Abschnitte zu je 6 Wochen, die 22 Wochen des Winterhalbjahres in drei Abschnitte zu 6, 6 und 10 Wochen zerlegt. Der letztere grössere Abschnitt am Ende des Schuljahres beginnt in der Regel unmittelbar nach den Weihnachtsferien und reicht bis an die Osterprüfungen. Er zählt oft mehr als 10 Wochen und gestattet dann entweder eine eingehendere Behandlung der ihm zufallenden Stoffe oder zweckmässige Wiederholungen.

Um möglichst deutlich hervortreten zu lassen, wie wir uns die gleichzeitige Behandlung verwandter Stoffe denken, erstrecken sich unsere Angaben auch auf die Memorierstoffe (Gebete, Sprüche, Verschen), Lieder und Zeichenübungen.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
1.	— Gebet: Du lieber Gott, ich bitte dich, ein frommes Kind lass werden mich! Amen. Lied: Kommt ein Vogel geflogen, setzt sich nieder auf mein' Fuss, hat ein' Zettel im Schnabel, von der Mama einen Gruss.	In der Schule: a) Name des Kindes. (Vorname, Familienname, beide vereint.) Sitzordnung. b) Körperhaltung. Bewegungen (Ordnungsübungen) zur Unterstützung der Schulordnung, Weckung der Aufmerksamkeit etc. c) Wochentage. Schulzeit.
2.	— Gebet: Wie vorher. Lied: Lieber Vogel, flieg' weiter, nimm ein' Gruss mit und ein' Kuss, denn ich kann dich nicht begleiten, weil ich hier bleiben muss.	Im Schulzimmer: a) Weiterführung der Ordnungsübungen. Regelung des Kommens und Gehens der Kinder. b) Lehrmittel, welche die Kinder mitzubringen haben: Tafel, Stift, Schwamm. c) Wie dieselben beschaffen sein sollen. Zeichnen: Stifte (Striche in verschiedenen Lagen).

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
3.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geisslein. 1. Abschnitt: Es war einmal eine alte Geiss — machte sich getrost auf den Weg. Gebet: Überall auf unsern Wegen, Gott, begleite uns dein Segen! Amen. Lied: Wie vorher (beide Strophen).	Auf dem Schulwege. a) Name des Lehrers. Name und Stand des Vaters. b) Lage der Wohnung des Kindes. c) Der Schulweg. Verhalten des Kindes auf dem Schulwege (gegen Menschen, Tiere und Gegenstände). Zeichnen: Briefe (Strichverbindungen).
4.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geisslein. 2. Abschnitt: Es dauerte nicht lange — und machte ihm die Pfote weiss. Gebet: Wie vorher. Lied: Wenn die Kinder artig sind, so sind sie immer froh, und wenn sie auch recht lustig sind, dann machen's alle so! Dann machen's alle so! (Ausführung verschiedener Thätigkeiten. Melodie: Fuchs, du hast die Gans gestohlen.)	Zu Hause. a) Des Kindes Wohnung: Wohnstube, Schlafstube, Küche. b) Name und Gebrauch der wichtigsten Gegenstände darin. c) Hausleben des Kindes. Was am Morgen, Mittag und Abend zu Hause vorgenommen wird. Der Schmuck des Hauses: Bilder, Blumen u. s. w. Hausmusik. Zeichnen: Fenster. Tische. Stuhl.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
5.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geisslein. 3. Abschnitt: Nun ging der Bösewicht — und fing an einzuschlafen. Gebet: Guter Vater im Himmel du, meine Augen fallen zu; will mich in mein Bettchen legen, gieb nur du mir deinen Segen. Lieber Gott, das bitt' ich dich, bleib' bei mir, hab' acht auf mich. Amen. (Hey.) Lied: Wenn die Kinder artig sind.	Im Garten. a) Vorbereitung des ersten Ganges in den Garten. Was die Kinder schon vom Garten wissen. b) Erster Gang in den Garten (Schulgarten). Unmittelbare Anschauung: Beete, Wege, Grasplätze, Gartenhaus, Zaun, Bäume, Sträucher, Blumen. c) Unterredung über das Angeschaute. Zeichnen: Gartenzaun. Gartenhaus. Tisch und Stühle.
6.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geisslein. 4. Abschnitt: Nicht lange darnach kam die alte Geiss — Nadel und Zwirn holen. Gebet: Wie vorher. Lied: Die beiden vorigen Lieder.	Gartenarbeiten. a) Vorbereitung des zweiten Ganges in den Garten. Was die Kinder schon von den Gartengeräten und Gartenarbeiten wissen. b) Zweiter Gang in den Garten. Unmittelbare Anschauung der Gartengeräte: Grabscheit oder Spaten, Hacke, Rechen oder Harke, Giesskanne; Gebrauch derselben. c) Thätigkeiten: Graben, hacken, rechen, abteilen, pflanzen, stecken, säen, begiessen, anbinden etc. Der Gärtner. — Gruppenbild für Woche 5 und 6. Zeichnen: Grabscheit. Rechen.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
7.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geisslein. 5. Abschnitt (Schluss): Dann schnitt sie — um den Brunnen herum. Gebet: Wie fröhlich bin ich aufgewacht, wie hab' ich geschlafen sanft die Nacht! Hab' Dank, im Himmel du Vater mein, dass du hast wollen bei mir sein. Nun sieh auf mich auch diesen Tag, dass mir kein Leid geschehen mag. Amen. (Hey.) Lied: Im Sommer, im Sommer, da ist die schönste Zeit; da freu'n sich die grossen und auch die kleinen Leut'. Da sind sie alle lustig, da sind sie alle froh, und wir in diesem Kreise, wir machen's alle — so! (Ausführung verschiedener Thätigkeiten. Melodie: Wie reizend, wie wonnig ist alles umher.)	Pflanzen im Garten. a) Der (blühende) Kirschbaum. (Rätsel: Erst weiss wie Schnee, dann grün wie Klee, dann rot wie Blut, schmeckt's allen Kindern gut!) b) Der Stachelbeerstrauch. c) Die Blumen. (Wenn nötig, vorher ein dritter Gang in den Garten. Dabei auch Beobachtung etwa anwesender Tiere.) Zeichnen: Giesskanne.
8.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 1. Abschnitt: Es war einmal — und gab der Mutter die Hand darauf. Gebet: Wie vorher. Lied: Im Sommer, im Sommer. — Ausserdem kleine Spiellieder für das bevorstehende Schulfest.	Tiere im Garten. a) Star und Sperrling. b) Biene und Raupe. c) Schnecke und Regenwurm. (Oder auch andere beim Besuche des Gartens beobachtete Tiere.) Gruppenbild für Woche 7 und 8. Zeichnen: Starkasten. Eier.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
9.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 2. Abschnitt: Die Grossmutter aber wohnte — und es ist doch so lustig haussen im Walde. Gedicht: Wer hat die Blumen nur erdacht, wer hat sie so schön gemacht, gelb und rot und weiss und blau, dass ich meine Lust d'ran schau? Das ist Gott in seiner Kraft, der die lieben Blumen schafft! (Hey.) Lied: Spiellieder.	Auf der Wiese. a) Vorbereitung des Ganges an die Wiese. Was die Kinder schon von der Wiese wissen. b) Gang an die Wiese. Weg dahin. Die Wiese selbst. Was auf ihr zu sehen und zu hören ist. c) Unterredung im Anschlusse an den Gang: Weg, Lage der Wiese, was zu sehen und zu hören war (Bach, Pflanzen, Tiere, Menschen). Zeichnen: Rechen (Wiederholung).
10.	Zweites Märchen. Rotkäppchen 3. Abschnitt: Rotkäppchen schlug die Augen auf — und zog die Vorhänge vor. Gedicht: Wer hat die Blumen. Lied: Spiellieder. Ausserdem die drei ersten Lieder.	Von der Wiese. a) Blumen und Schmetterlinge. b) Gras, Sense, Heu, Rechen, Heugabel, Heuwagen, Heuernte. c) Welche Tiere die Wiese ernährt. (Pferde, Kühe, Schafe, Ziegen, Kaninchen etc.) Welche Tiere auf der Wiese wohnen. (Heupferd, Maulwurf etc.) Das Schulfest auf der Schützenwiese! — Gruppenbild für Woche 9 und 10. Zeichnen: Sense. Wetzstein. Heugabel.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
11.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 4. Abschnitt: Rotkäppchen aber war derweil nach den Blumen — und verschlang es. Gedicht: „Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann — hinein!" (Hey. I. Hälfte.) Lied: Wie vorher.	Im Walde. a) Vorbereitung des Ganges in den Wald (das Stadtwäldchen). b) Gang in den Wald. Weg dahin (an Feld und Wiese vorüber), Eintritt in den Wald, Waldwege, Bäume, Blumen, Tiere. c) Unterredung im Anschlusse an das Gesehene und Gehörte. Zeichnen: Schulfestfahnen.
12.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 5. Abschnitt (Schluss): Wie der Wolf sein Gelüsten gestillt hatte — wenn dies die Mutter verboten hat! Gedicht: Fortsetzung des vorigen (2. Hälfte). „Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern — gethan!" (Hey.) Lied: Wie vorher.	Vom Walde. a) Bäume und Sträucher. (Nadel- u. Laubbäume.) b) Vögel. (Nest, Eier, Junge, Gesang, Ernährung.) c) Erdbeeren und Heidelbeeren. Pilze. Moos. — Gruppenbild für Woche 11 und 12. Zeichnen: Wegweiser. Bank.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
13.	Drittes Märchen. Fundevogel. 1. Abschnitt: Es war einmal ein Förster — werfe ich den Fundevogel hinein. Gedicht: Sommerzeit, heisse Zeit! Sonne brennt wohl weit und breit; aber Gott schickt milden Regen, schüttet alles Feld voll Segen, schenkt dem Schnitter volle Ähren, Brot genug, uns all' zu nähren. Kinder, merkt es, Gott ist gut, dass er so am Sommer thut! (Hey.) Lied: Gestern abend ging ich aus. (1. Strophe.)	Auf dem Felde. a) Vorbereitung des Ganges aufs Feld. b) Gang auf das Feld. Weg dahin; die einzelnen Acker; was man dort sieht und hört. Getreide, Tiere, Menschen. Anschauungen: Ähre, Halm, Stoppel; Strohseil, Garbe, Puppe; Thätigkeiten (mähen, binden, aufladen); Werkzeuge (Sense, Rechen, Gabel etc,). c) Unterredung im Anschlusse an den Gang. Zeichnen: Rechen. Heugabel. (Wiederholung.)
14.	Drittes Märchen. Fundevogel. 2. Abschnitt: Des andern Morgens in aller Frühe — dass wir sie wiederkriegen. Gedicht; Sommerzeit, heisse Zeit! Lied: „Gestern abend ging ich aus, ging wohl in den Wald hinaus, sass ein Häslein in dem Strauch, guckt mit seinen Äuglein raus. Kommt das Häslein dicht heran, dass mir's was erzählen kann."	Vom Getreide. a) Die vier Getreidearten: Korn (Roggen), Weizen, Gerste, Hafer. Säen, keimen, wachsen, blühen, reifen. (Die hier vorausgesetzten Anschauungen müssen schon von Ostern ab berücksichtigt werden.) b) Die Getreideernte (insbesondere Roggenernte). c) Was mit dem Getreide gemacht wird. (Heimfahren, dreschen, mahlen, backen, essen. Unser täglich Brot gieb uns heute!) — Gruppenbild für Woche 13 und 14. Zeichnen: Grosser Getreiderechen. Peitsche.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
15.	Drittes Märchen. Fundevogel. 3. Abschnitt (Schluss): Da schickte die Köchin drei Knechte nach — leben sie heute noch. Spruch: Unser Gott ist im Himmel; er kann schaffen, was er will. (Psalm 115, 3.) Lied: „Bist du nicht der Jägersmann, hetz'st auf mich die Hunde an? Wenn dein Windspiel mich ertappt, hast du, Jäger, mich erschnappt. Wenn ich an mein Schicksal denk', ich mich recht von Herzen kränk'."	Auf dem Berge. I. a) Vorbereitung des ersten Ganges auf den Berg (Galgenberg). Weg dahin. Was oben zu sehen ist. Wohin man sehen kann. (Analytisches Material.) b) Gang nach dem Berge. Der Turm oben. Aufstellung am Turme nach den Himmelsgegenden. Was man sieht: Felder ringsum, Wiesen, Wälder; Berge (Pöhlberg, Schreckenberg, Bärenstein, Scheiben-, Fichtel-, Keilberg); Thal mit der Sehma, Flossgraben mit der Wasserleitung; Himmel, Wolken, Sonne. c) Unterredung im Anschlusse an den Gang. Ordnen. Zusammenfassen. Zeichnen: Turm mit Fahne.
16.	Viertes Märchen. Die Sternthaler. 1. Abschnitt: Es war einmal ein kleines Mädchen — hinaus aufs Feld. Spruch: Wie vorher. Lied: „Armes Häslein, bist so blass! Geh' dem Bau'r nicht mehr ins Gras, geh' dem Bau'r nicht mehr ins Kraut, sonst bezahlst's mit deiner Haut. Sparst dir manche Not und Pein, kannst mit Lust ein Häslein sein." (Hoffmann v. F.)	Auf dem Berge. II. a) Vorbereitung des zweiten Ganges auf den Berg. Wer einen andern Weg dahin kennt. Wer Städte, Dörfer, Strassen nennen kann. Was die Kinder davon wissen. b) Gang nach dem Berge. Himmelsgegenden. Städte: Annaberg, Buchholz. Dörfer: Kleinrückerswalde, Frohnau, Schönfeld. Fusswege, Fahrwege, Landstrassen, Alleen. c) Unterredung im Anschlusse daran. Ordnen. Zusammenfassen. — Gruppenbild für Woche 15 und 16. Zeichnen: Wegweiser (Wiederholung). Aufstellung von Bausteinen.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
17.	Viertes Märchen. Die Sternthaler. 2. Abschnitt: Da begegnete ihm ein armer Mann — und es war schon dunkel geworden. Gedicht: Wer hat die schönsten Schäfchen — zum Himmel leis' und still. (1. u. 2. Strophe. Hoffmann v. F.) Lied: Gestern abend ging ich aus. (1., 2. und 3. Strophe.)	Der Himmel am Tage. a) Vorbereitung eines dritten Ganges ins Freie, um Himmelsbeobachtungen im Anschlusse an das Vorige anzustellen. b) Heller Himmel: Sonnenschein, Sonne, Tageszeiten. Wo und wann die Sonne auf- und untergeht. Morgen- und Abendrot. Licht und Schatten. c) Trüber Himmel: Wolken, Nebel, Regen, Gewitter, Regenbogen. Zeichnen: Auf- und untergehende Sonne (Linie, darüber Halbkreis mit Strahlen).
18.	Viertes Märchen. Die Sternthaler. 3. Abschnitt: Da kam noch eins — wurde reich für sein Lebtag. Gedicht (Fortsetzung): Dann weidet er die Schäfchen — da droben Stern an Stern. (3. und 4. Strophe.) Lied: Wie vorher.	Der Himmel in der Nacht. a) und b) Vom Monde. Verschiedene Gestalt desselben. Auf- und Untergang. (Alles im Anschlusse an Beobachtungen, über welche die Kinder berichten.) c) Von den Sternen. Entsprechend. Zeichnen: Mond in verschiedener Gestalt. Sterne.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
19.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 1. Abschnitt: Wo das Christkindlein geboren wird. Gebet: Komm, Herr Jesu, sei unser Gast und segne alles, was du bescheret hast. Lied: Wer hat die schönsten Schäfchen? (1. und 2. Strophe.)	In der Vaterstadt. a) Anschauungen und Vorstellungen, worüber die Kinder bereits verfügen. (Analytisches Material.) b) Plätze der Stadt (Zürcherplatz, Markt) und Hauptstrassen. Lage und Richtung derselben. Weg dahin vom Schulhause aus. c) Grosse Gebäude der Stadt: Kirchen, Schulen, Rathaus, Post, Bahnhof, Gasthöfe. Zeichnen: Häuser (ohne Fenster).
20.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 2. Abschnitt: Wie es die Engel den Hirten erzählen. Gebet: Wie vorher. Lied: Wer hat die schönsten Schäfchen? (3. und 4. Strophe.)	Im Vaterhause. a) Lage der Wohnung des Kindes: Strasse, rechte und linke Seite (vom Markte aus gedacht); Stockwerke, Wohnräume, Hausbesitzer. b) Die Familie: Vater, Mutter, Kinder, Verwandte. c) Die Namen: Familienname, Rufname (Taufname; Taufe, Pastor, Paten). Zeichnen: Häuser (mit Fenstern). Treppe.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
21.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 3. Abschnitt: Was die Hirten darauf thun. Spruch: Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen. (Luk. 2, 14.) Lied: Wer hat die schönsten Schäfchen? (1. bis 4. Strophe.)	Unsere Haustiere. I. Die grossen Haustiere: a) Das Pferd. b) Die Kuh und das Kalb. c) Das Schaf, die Ziege und das Zicklein (Geiss und Geisslein). Zeichnen: Krippe. Futterleiter (Raufe). Futterkasten.
22.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Spruch: Wie vorher. Lied: Steckenpferdlied. Erste Strophe: „Hopp, hopp, hopp! Pferdchen lauf' Galopp über Stock und über Steine, aber brich dir nicht die Beine! Immer im Galopp! Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp!“	Unsere Haustiere. II. Die kleinern Haustiere. a) Der Hund. b) Die Katze. c) Das Kaninchen. Zeichnen: Hundehütte. Futternapf.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
23.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 1. Abschnitt: Fremde Männer suchen ein Königskind. Spruch: Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes; aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig. (Spr. Sal. 12, 10.) Lied: Steckenpferdlied. Zweite Strophe: „Tipp, tipp, tapp! Wirf mich nur nicht ab! Sonst bekommst du Peitschenhiebe! Pferdchen, thu mir das zu Liebe: Wirf mich ja nicht ab! Tippti, tippti, tapp!“	Unsere Haustiere. III. Die Haustiere, welche fliegen können. a) Aufzählung: Gänse, Enten, Hühner, Tauben, allerlei Stubenvögel. b) Die Gans. c) Henne mit ihren Küchlein. Zeichnen: Taubenhaus. Vogelkäfig.
24.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 2. Abschnitt: Sie finden das Christkindlein. Spruch: Wie vorher. Lied: Steckenpferdlied. Dritte Strophe: „Pitschi, patsch! Klatsche, Peitsche, klatsch! Musst recht um die Ohren knallen! O, das kann mir sehr gefallen! Klatsche, Peitsche, klatsch! Pitschi, pitschi, patsch!“	Unsere Haustiere. IV. Ungebetene Gäste im Hause. a) Aufzählung: Maus, Ratte, Stubenfliege, Spinne, Motte u. dgl. m. b) Die Hausmaus. c) Die Stubenfliege. Zeichnen: Mausefalle. Spinnennetz.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
25.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 3. Abschnitt: Die Männer ziehen wieder fort. Spruch: Danket dem Herrn, denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich. (Psalm 118, 1.) Lied: Steckenpferdlied. Vierte Strophe: „Ha, ha, ha! Juch, nun sind wir da! Diener, Diener, liebe Mutter! Findet auch das Pferdchen Futter? Juch, nun sind wir da! Ha, ha, ha, ha, ha!“	Wie man reisen kann. a) Sammlung der vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen. (Analytisches Material!) b) Die Fussreise (von Annaberg nach Buchholz). c) Die Reise zu Wagen (von Annaberg nach Wiesenbad). Zeichnen: Stock, Schirm! Hut, Tasche.
26.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Abschluss. Spruch: Wie vorher. Lied: Steckenpferdlied. 1. bis 4. Strophe. Wiederholung der frühern Lieder.	Post und Eisenbahn. a) Sammlung der vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen. (Analytisches Material!) b) Die Post. c) Die Eisenbahn. Zeichnen: Briefe. Briefkasten. Dampfmaschine (Lokomotive).

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
27.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 1. Abschnitt: Die Eltern verlieren Jesus. Spruch: Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen. (Ebr. 13, 17.) Lied: Winterlied. 1. Strophe: „Der Winter ist kommen, verstummt ist der Hain, nun soll uns im Zimmer ein Liedchen erfreun.“	Was die Jahreszeit bringt. a) Beobachtungen. Was jetzt anders ist als im Sommer. b) Garten, Feld, Wiese, Wald. c) Die vier Jahreszeiten. Zeichnen: Ofen, Lampe.
28.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 2. Abschnitt: Die Eltern suchen Jesus. Spruch: Wie vorher. Lied: Winterlied. 2. Strophe: „Ein Lied und ein Spiel und ein Tänzchen dabei, da sind wir so lustig, als wär' es im Mai.“	Schnee und Eis stellen sich ein. a) Beobachtungen. Analytisches Material. b) Schnee und Eis. c) Wintervergnügen der Kinder. Zeichnen: Schlitten.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
29.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 3. Abschnitt: Die Eltern finden Jesus. Spruch: Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen und die Alten ehren. (3. Mos. 19, 32.) Lied: Winterlied. 3. Strophe: „Mag's immer dann draussen auch stürmen und schnei'n: Herr Winter soll freundlich willkommen uns sein!“	Von der Kirche I. a) Analytisches Material. b) Die Kirche (als Gebäude). c) Der Kirchturm (mit Glocken, Knopf und Kreuz). Zeichnen: Kirche mit Turm.
30.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Abschluss. Spruch: Wie vorher. Lied: Winterlied. 1. bis 3. Strophe. Wiederholung der frühern Lieder.	Von der Kirche II. Wenn die Leute in die Kirche gehen. a) Am Sonntage; an Festtagen. Der Gottesdienst: Singen, beten, predigen. Orgel. Kanzel. b) Zur Taufe. Der Taufstein. Die Paten. (Jesus hat befohlen, dass die Kinder getauft werden. Die Paten versprechen, das getaufte Kind soll den lieben Gott und den Herrn Jesus recht lieb haben.) c) Zur Hochzeit (Trauung). Der Altar. Braut und Bräutigam. Zeichnen: Taufstein. Altar.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
31.	Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 1. Abschnitt: Wie es an Wein fehlt. Gedicht: 1. „Alle Jahre wieder kommt das Christuskind auf die Erde nieder, wo wir Menschen sind." 2. „Kehrt mit seinem Segen ein in jedes Haus, geht auf allen Wegen mit uns ein und aus." Lied: Weihnachtslied. Erste Strophe. (Alle Jahre wieder.)	Vom Weihnachtsfeste. a) Analytisches Material. b) Der Weihnachtsbaum. c) Des Kindes Spielsachen. Zeichnen: Weihnachtsbaum.
32.	Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 2. Abschnitt: Was Jesus thut. Gedicht: 3. „Ist auch mir zur Seite still und unerkannt, dass es treu mich leite an der lieben Hand." (Hey.) Lied: Weihnachtslied. Zweite Strophe. (Kehrt mit seinem Segen.)	Die Vögel im Winter. a) Analytisches Material. b) Wie die Vögel bei grossem Schnee und grosser Kälte zu den Menschen kommen. c) Wie die guten Menschen den hungrigen Vögeln Futter geben. Zeichnen: Weinflasche. Weinglas. (Zur Biblischen Geschichte.)

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
33.	Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 3. Abschnitt: Was die Leute dazu sagen. Dann die ganze Geschichte im Zusammenhange. Abschluss. Spruch: Aller Augen warten auf dich, und du giebst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit. (Psalm 145, 15.) Lied: Weihnachtslied. Dritte Strophe. (Ist auch mir zur Seite.) Darauf das ganze Lied.	Was wir essen. a) Analytisches Material. b) Brot, Fleisch, Kartoffeln. c) Gemüse. Butter, Salz. Zeichnen: Messer und Gabel.
34.	Fünfte Biblische Geschichte. Der Jüngling zu Nain. 1. Abschnitt: Jesus begegnet einem Leichenzuge. Spruch: Fortsetzung. „Du thust deine milde Hand auf und erfüllest alles, was lebet, mit Wohlgefallen.“ (Psalm 145, 16.) Darauf der ganze Spruch. Lied: Winters Abschied. 1. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Aber dein Scheiden macht, dass mir das Herze lacht. Winter, ade! Scheiden thut weh.“	Was wir trinken. a) Analytisches Material. b) Wasser, Kaffee, Milch. c) Bier. Wein. Zeichnen: Kaffeekanne, Kaffeetasse.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
35.	Fünfte Biblische Geschichte. Der Jüngling zu Nain. 2. Abschnitt: Die betrübte Mutter erhält ihren Sohn wieder. — Darauf die ganze Geschichte im Zusammenhange. Abschluss. Gedicht: „Die Schnecke hat ein Haus, ihr Fellchen hat die Maus, der Sperling hat die Federn sein, der Schmetterling schöne Flügelein." Lied: Winters Abschied. 2. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Gerne vergess ich dein, kannst immer ferne sein. Winter, ade! Scheiden thut weh."	Gesund und krank sein. a) Analytisches Material. b) Das gesunde Kind. Wie das Kind gesund bleiben kann. c) Das kranke Kind. Wer dasselbe behandelt (Arzt) und pflegt (Mutter). Zeichnen: Arzneiflasche. Löffel. Bett.
36.	Sechste Biblische Geschichte. Der Einzug Jesu in Jerusalem. (Kurze Behandlung. Erzählung. Erbauliche, die Kinder in angemessene Charfreitags- und Osterstimmung versetzende Unterredung. Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die noch folgenden Bibl. Geschichten.) Gedicht: (Fortsetzung.) „Nun sage mir, was hast denn du? Ich habe Kleider und auch Schuh, und Vater und Mutter, Lust und Leben; das hat mir der liebe Gott gegeben." (Hey.) Lied: Winters Abschied. 3. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Gehst du nicht bald nach Haus, lacht dich der Kuckuck aus. Winter, ade! Scheiden thut weh." (Hoffmann v. F.) Darauf das ganze Lied.	Unsere Kleidung. a) Knaben- und Mädchenkleider. (Aufzählung, Unterscheidung der Sommer- und Winterkleider.) b) Stiefel und Schuhe. c) Hüte und Mützen. Zeichnen: Hut, Mütze.

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
37.	Siebente Biblische Geschichte. Jesu Gefangennahme. Spruch: Bleibe fromm und halte dich recht; denn solchem wird's zuletzt wohlgehen. (Psalm 37, 37.) Lied: 1. Tra ri ra, bald ist der Frühling da! Schon werden grün die Felder, die Wiesen und die Wälder. Tra ri ra, bald ist der Frühling da! 2. Tra ri re, schon schmilzet Eis und Schnee! Die Quellen rauschen wieder von allen Bergen nieder. Tra ri re, schon schmilzet Eis und Schnee!	Unser Marktplatz. a) Analytisches Material. b) Der Wochenmarkt. c) Der Jahrmarkt. Zeichnen: Brunnen. Gaslaternen.
38.	Achte Biblische Geschichte. Jesu Verurteilung. Spruch: Wie vorher. Lied: (Fortsetzung.) 3. Tra ri ro, jetzt sind wir wieder froh! Ja, Trost für lange Plage verleih'n die schönen Tage. Tra ri ro, jetzt sind wir wieder froh! 4. Tra ri ru, du lieber Frühling, du! Lass uns nicht länger warten, komm bald in Feld und Garten! Tra ri ru, du lieber Frühling du. (Hoffmann v. F.)	Unser Rathaus. a) Das Gebäude (mit Turm und Uhr). b) Die Polizei (die Schutzleute). c) Wenn die Leute auf das Rathaus gehen. (Steuern, Schulgeld, Standesamt.) Zeichnen: Rathaus.

Woche	Erzählstoffe	[illegible]
39	Neunte Bildungsvorschichte des Kreuzes. Wiederholung der gelernten Gebete und Sprüche. Wiederholung der gelernten Lieder.	[illegible]
40.	[illegible]	[illegible]

18. Kapitel.

Die Annaberger Elternfragen.

Auf Seite 150 haben wir in einer Fussnote gelegentlich der Empfehlung der Schubertschen „Elternfragen" angekündigt, dass wir mit den letztern einen Versuch machen und über den Erfolg desselben anderweit berichten wollen. Inzwischen sind aber die einleitenden Schritte zu diesem Versuche bereits erfolgt. Es sind die Fragen festgestellt, Fragebogen gedruckt und ein „Elternabend", der erste in Annaberg, abgehalten worden. Letzterer hat am 19. März 1896 im Festsaale der Höheren und Mittleren Bürgerschule zu Annaberg stattgefunden. Eingeladen wurden dazu die Eltern der Ostern 1896 eintretenden Kinder, der städtische Schulausschuss und das Lehrerkollegium. Die Geladenen fanden sich zahlreich ein und brachten dem Unternehmen das lebhafteste Interesse entgegen. Insbesondere aber waren es die Mütter, welche ihrer Freude über das Zusammensein wiederholt Ausdruck gaben.

Nach einem einleitenden Vortrage über das Sonst und Jetzt in der Schule und nach einer zwar populären, doch möglichst scharfen Hervorhebung der Ziele des „Erziehenden Unterrichts" wurden die Anwesenden mit dem eigentlichen Zwecke der Versammlung, Anregung zur Mitteilung der seitens der Eltern durch 6 Jahre hindurch an den Kindern gemachten Beobachtungen, bekannt gemacht. Zuletzt folgte die Angabe der „Elternfragen" selbst in Verbindung mit kurzen Erläuterungen und das Anerbieten, Fragebogen an diejenigen Eltern, welche eine schriftliche Beantwortung zu geben gewillt seien, abzugeben. Da sich sämtliche anwesende Eltern sofort dazu bereit erklärten, so gelangte die grosse Mehrzahl der Fragebogen noch an demselben Abende in die richtigen Hände.

Die Rückgabe der ausgefüllten Fragebogen soll am Tage der Aufnahme der Kinder in die Schule, am 13. April 1896, stattfinden. Diejenigen Eltern aber, welche den Elternabend nicht besuchten, sollen an diesem Tage von dem Lehrer ihrer Kinder mit dem Fragebogen bekannt gemacht werden. Denn wir haben Grund anzunehmen, dass auch diese noch bereit sein werden, den Fragebogen auszufüllen, oder doch dem Lehrer, welcher sie in der Wohnung besuchen wird, die wünschenswerte mündliche Auskunft zu erteilen.

Was die Ergebnisse betrifft, so muss es bei der Seite 150 gegebenen Bemerkung allerdings auch jetzt noch bewenden. Da-

gegen sind wir in der Lage, das Fragematerial hier noch mitteilen zu können.

Hauptbuch Nr. ..... Aufnahme .....

Mitteilungen

über .....

geboren am ..... zu .....

A. Leibliche Entwickelung.

Nr.	Fragen.	Antworten.
1.	Wie alt war das Kind, als es gehen lernte?	
2.	Wie alt, als es sprechen lernte? (Wodurch etwa aufgehalten?)	
3.	Welche Krankheiten hat es überstanden? (Verlauf schwer oder leicht?)	
4.	Sind Nachwirkungen derselben geblieben? Welche?	
5.	Wie schläft das Kind? (Ruhig, lange u. s. w.)	
6.	Isst und trinkt es alles oder lehnt es einzelnes ab? Was besonders?	
7.	Zeigen sich Schwächezustände der Muskeln oder Nerven? Ist es gegen hohe oder niedere Temperatur empfindlich?	
8.	Zeigt das Kind besondere körperliche Geschicklichkeiten oder Ungeschicklichkeiten? Welche?	
9.	Wie steht es mit der Schärfe der einzelnen Sinneswerkzeuge? (Auge, Ohr, Nase pp.)	
10.	Wieviele Geschwister sind vorhanden? (Ältere oder jüngere?)	

Wurden noch besondere Beobachtungen, welche vorstehend nicht berücksichtigt worden sind, gemacht? Welche? Wie lange wohnt das Kind in Annaberg, falls es auswärts geboren wurde? Ist Wohnungswechsel in der Stadt vorgekommen?

B. Vorstellungsleben.

1. Ist das Kind viel im Freien gewesen? Wo? (Spaziergänge.)
2. Ist das Kind auch ausserhalb Annaberg gewesen? Wo? (Reisen.)
3. Hat es etwas besonders Wichtiges bis jetzt erlebt? (Todesfall, Unglück, Brand . . .)
4. Wer hat sich in der Familie besonders viel mit dem Kinde beschäftigt?
5. Womit ist es beschäftigt worden? (Spiele, Spielsachen, Bilderbücher. Welche?)
6. Fragt das Kind viel? (Nach welchen Sachen besonders oft?)
7. Kennt es alle Farben? Welche nicht? (Bevorzugt es etwa einzelne?)
8. Fasst es Töne richtig auf? (Kann es z. B. ein Lied singen?)

9. Wie weit kann es richtig (ohne Übergehungen) zählen?
10. Träumt es? Kann es die Träume erzählen? Spricht es im Traume?

Mitteilungen über besondere Beobachtungen, welche vorstehend nicht berücksichtigt wurden.

C. Gefühlsleben.

1. Ist das Kind vorwiegend heiter oder traurig, lebhaft oder still?
2. Wie verträgt es sich mit seinen Geschwistern und Spielgenossen? Mit wem besonders gut oder nicht gut?
3. Wird es leicht heftig (hitzig)? In welchen Fällen besonders?
4. Weint es leicht? Beruhigt es sich bald wieder oder nicht?
5. Wie gehorcht es? Aufs erste Wort oder nicht? Wem am schnellsten?
6. Ist es furchtsam? (Im Dunkeln, beim Gewitter, nach Erzählungen . . .)
7. Wie verhält es sich nach Tadel oder Strafen? (Schämt es sich, thut es verletzt, ist es zutraulich, scheu . . .)
8. Ist es zärtlich oder zurückhaltend? (In welcher Weise und gegen wen besonders?)
9. Zeigt es gegen einzelne Personen besondere Zuneigung oder Abneigung?
10. Wie verhält es sich gegen Tiere, insbesondere Haustiere?

Mitteilungen über besondere Beobachtungen, welche vorstehend nicht berücksichtigt wurden.

D. Willensleben.

1. Zeigt sich das Kind geschickt oder unbeholfen im Gebrauche seiner Glieder? (Ist es etwa linkshändig?)
2. Beschäftigt es sich gern allein oder nicht? (Womit am liebsten?)
3. Weilt es länger bei einer Sache oder verlangt es öfter Neues? (Sammelt es vielleicht gern?)
4. Geht es sorgfältig mit seinen Sachen um (ist es ordentlich)?
5. Versucht es seinen Willen durchzusetzen? (Will es beim Spiel befehlen?)
6. Zeigt sich der Nachahmungstrieb? (In welcher Richtung besonders?)
7. Klettert und springt es gern, läuft es Schlittschuhe u. dgl. m.?
8. Ist es geduldig, wenn es auf etwas warten soll?
9. Hält es, was es verspricht (besonders nach Verweisen, Tadel und Strafen)?
10. Was will es werden (Knaben)? Will es im Hause helfen (Mädchen)?

Mitteilungen über besondere Bestrebungen, welche vorstehend nicht berücksichtigt wurden. Von wem wurde die Tabelle ausgefüllt? (Unterschrift!)

Sach- und Namenverzeichnis.

(Die Ziffern verweisen auf die Seiten.)

Abfragen bei der Analyse 120.
Abiturientenprüfungen, gute 20.
Abnormitäten, körperliche 156.
Allgemeine Volksschule 92.
Analyse des kindlichen Gedankenkreises:
— Bedeutung, fundamentale 115.
— Geschichte 60.
— Leistungen 135.
— Notwendigkeit 115.
— Reins Forderungen 142.
— Unzulänglichkeit 140.
Anlagen, angeborene, erworbene 154
Annaberg (Stadt) 75.
Annaberger Elternfragen 190.
Annaberger Erhebungen 69.
Anordnung der Lehrstoffe 133.
Ansichten (Lieblingsansichten) 24.
Anschauung 55.
Anschauungsunterricht 166, 169, Stoffe für denselben im 1. Schuljahr 170.
Anthropologie 45.
Antworten, deren Verwertung 150.
Apperzeption 24, 49.
— Ausbleiben derselben 26.
— Bedingung des Interesses 156.
— Fähigkeit dazu 156.
— Monographie von Lange 66.
Aristoteles 56.
Arithmetik 46.
Ästhetisches Interesse 33.
Auffassen der Erzählungen 164.
Aufsatzschreiben 45.
Aussenempfindungen 51.
Äusserungen der Kinder, deren Beurteilung 116.
Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe 133.

Ballauf 20.
Bartholomäi 64.
Bedingungen des Interesses 20.
Befriedigung 39.
Begehren 37, Definition 38, Vorgang 38, Übergang zum Wollen 40.
Begierde 38.
Begräbnis Jesu 189.
Beobachtung des Kindes durch die Eltern 143, durch die Lehrer 142. Schwierigkeit derselben 155.
Beobachtungen, eigene (des Kindes) 116.
Berg, der (im Unterrichte) 177.
Bergmann 119.
Berichte der Annaberger Bürgerschule 151.
Berliner Fragen 63.
— Päd. Verein 63.
— Statistik 63.
Beschäftigungen, technische 47.
Beurteilung der Äusserungen des Kindes 116.
Bewegung, willkürliche und unwillkürliche 52.
Bewegungsnerven 51.
Bewusstsein 21.
Biblische Geschichten 44, 162, 179 f.
Billigkeit, Idee 11.

Bliedner 62.
Bostoner Erhebungen 128.
Briefwechsel mit frühern Zöglingen 159.

Charakter (Definition) 10.
— Disposition dazu 155.
— Sittlich-religiöser 3.
Charakterbildung, Abhängigkeit von der Bildung des Gedankenkreises 162.
Charakterfehler, Abhängigkeit von Krankheiten 144.
Charakterstärke der Sittlichkeit 3.
Chemie 45.
Christentum, Verhältnis zur Pädagogik 14.
Chronik der Schulerziehung 159.
Comenius 148.

Denken 33.
Dennstedter Erhebungen 125.
Deutsche Erhebungen 125.
Dialekt, Verwertung bei den Erhebungen 77.
Dilthey 140.
Dittes 151.
Döbelner Erhebungen 108.
Dörpfeld 23.
Drbal 20, 25, 38, 50, 52, 55, 151.
Dresdner Erhebungen 111.
Durchschnittszensur einer Schulklasse, Zusammenhang mit den Erhebungsergebnissen 104.

Einbildungskraft, freie im Kindesalter 163.
Einträge der Erhebungen 158.
Einzug Jesu in Jerusalem 187.
Eis, das (im Unterrichte) 183.
Eisenacher Ablehnung 123.
Eisenbahn, die (im Unterrichte) 182.
Elementarklassen mit jungen Lehrern 119.
Eltern: Beobachtungen derselben 143.
— Erfahrungskapital derselben 143.
— Fragen an dieselben 139, 145, 150, 190.
— Lebensbild ihres Kindes 122, 190.
— Verkehr mit denselben 118.
Elternabende 149, 190.
Elternauskünfte, Zuverlässigkeit derselben 149.
Empfinden 40.
Empfindung 51.
Empfindungsnerven 51.
Empirie 30.
Enge des Bewusstseins 21.
Entschluss 39.
Entwickelung, leibliche 145, 191.
Erfahrungen 24, 29.
— bei der Analyse 138.
Erfolge nach der Analyse 120.
Erfolgsvoraussetzung beim Wollen 39.
Ergebnisse der Analyse 79.
— Annaberger 106.
— für den Lehrplan 107.
Erhebungen, Annaberger 69. — Schwierigkeiten dabei 76.
Erhebungen, Ausserdeutsche 128.
— Deutsche 125.
— Jenenser 131.
— Sächsische 108.
— Thüringische 119.
Erinnerungsbilder s. Vorstellungen.
Erkenntnis als Ergebnis der Erfahrung 29, 44.
Erzählstoffe für das 1. Schuljahr 170.
Erzählübungen 164.
Erziehung 1. — mittelbare, unmittelbare 9.
Erziehungsbegriff 2.
Erziehungsgeschichte 2.
Erziehungsmittel 2, 3.
Erziehungszweck 1, 9.
Ethik 2, — christliche 3.
Examina, gute 20.

Fächer, führende 161.
Fack 123.
Familie, deren Bedeutung für das Vorstellungsleben der Kinder 114.
Feld, das, im Unterrichte 176.
Fertigkeiten 13.
Fleiss, froher 20.
Flügel 37.
Formel für den Zusammenhang des Vorstellungskreises mit den Schulerfolgen 105.
Formen 46.

Formenlehre 46.
Fragebogen für Eltern 149.
Fragematerial, Annaberger 70.
— Berliner 63.
— Bostoner 129.
— Döbelner 109.
— Jenenser 131, 136.
— Plauisches 66.
Freiheit, innere (Idee) 11.
Frick 6, 31.
Friedhof (im Unterrichte) 189.
Fröbel 135.
Frömmigkeit 34.
Fundevogel (Märchen) 176.

Gall (Phrenolog) 141.
Garten, Gartenarbeiten 172.
Gebete 170 f.
Geburtstagsgeschenk Stoys 62.
Gedankenkreis überhaupt 10.
— kindlicher 48, 58.
Gefangennahme Jesu 188.
Gefühle 140.
— sympathetische 142.
Gefühlsleben 145, 192.
Gegenstand der Pädagogik 1.
Gehör 156.
Gehörsinn 52.
Gemeingefühl 156.
Gemeinsinn 32, 34.
Geographie 44, 46.
Geometrie 46.
Geruch 156.
Geruchsinn 52.
Gesangunterricht 45.
Geschäft, das erste der Schule 64.
Geschichte, profane und religiöse Reihe 44, 166.
Geschichtliche Fächer als führende 161.
Geschichtliche Richtung des Unterrichts 44.
Geschmack 30, 32 f., 156.
Geschmackssinn 52.
Geschwister 156.
Gesellschaftskunde 44.
Gesicht 156.
Gesichtssinn 52.
Gesichtspunkte des Denkens u. Handelns 24.
Gesinnungsverhältnisse 45.
Gesundheit und Krankheit 156, 187.
Getreide (im Unterrichte) 176.
Gewohnheiten 24.
Gewöhnungen 9.
Glaube (in der Erziehung) 14.
Gleichzeitige Behandlung verwandter Stoffe 167.
Göthe 13.
Gott, Vorstellung desselben 132.
Grimm, Jakob 6.
Grimmsche Märchen 164.
Grüllich 111.
Grundsätze 24.
Gruppen der Kinder bei den Erhebungen 77.

Hall, Stanley 129.
Handarbeiten, weibliche 15, 47.
Handfertigkeiten 47.
Handlungen 40.
Hartmann 49, 83, 120, 134.
Häufigkeit der Vorstellungen 94, 100; Erklärung dazu 102.
Hauptergebnis der Annaberger Erhebungen 106. Bedeutung für den Lehrplan 107.
Hauptfächer des Unterrichts 48.
Hauptrichtungen des Unterrichts 44.
Hauptwert der Analyse 137.
Haus (zu Hause sein) 171.
Haustiere (im Unterrichte) 180.
Haus und Schule in Verbindung 143.
Hemmung der Vorstellungen 21.
Hemprichs Erhebungen 124.
Herbart 1, 3, 4, 9, 11, 17, 28, 35, 39. 140, 151.
Herbarts Allgemeine Pädagogik 14.
— Ethik 3.
— Interesse 18.
— vielseitiges Interesse 31, 35.
Herder 2.
Herrnsdorfs Erhebungen 108.
Heydner 127.
Hilfsvorstellungen 23.
Himmel (im Unterrichte) 178.
Hochzeit zu Kana 185.

Ideal der Persönlichkeit 3.
Ideen, sittliche 11.
Individualität 60, Definition 154.
Individualität, Beobachtung derselben 151.
Individualitätenbuch 83, 91 152.
— Bestimmungen dafür 154.
— Entstehung desselben 152.
— Führung desselben 153.
— Jenenser 143.
— Leipziger 158.
— Schema für Einträge 153.
Individualitätsbild 143.
Innenempfindung 51.
Intensität der Apperzeption 26.
Interessant unterrichten 18.
Interesse 16, Definition 18.
Interesse, Abhängigkeit von Apperzeptionen 162.
Interesse, allseitiges 36.
— als Zweck des Unterrichts 18.
— ästhetisches 31 f.
— Bedingungen desselben 20 f.
— Bindeglied zwischen Wissen und Wollen 40.
— empirisches 31 f.
— gleichschwebend-vielseitiges36,41.
— religiöses 31 f.
— soziales 31 f.
— spekulatives 31 f.
— sympathetisches 31 f.
— vielseitiges 28 f.
— und Wollen 37.
— Zusammenhang mit Vorstellungen 27.
Interessen der Erkenntnis 33.
— der Teilnahme 33.
Isolieren der Empfindungen 53.

Jahreszeiten (in den Erhebungen) 132.
— (im Unterrichte) 183.
Jenenser Seminarordnung 143.
Jenenser Versuch 122, 131.
Jesu Begräbnis 189.
— Einzug 187.
— Geburt 179.
— Gefangenschaft 188.
— Kreuzestod 189.
— Verurteilung 188.
Jesus im Tempel 183.
Jetter 126.
Jugenderzählung, echte 163.
Jüngling zu Nain 186.

Kansas City, Erhebungen daselbst 128.
Kant 2.
Katechismuslehre 44.
Kategorien für Beobachtung der Individualität 158.
Kenntnisse, deren Übermittelung 5, 13.
Kern 1, 9, 16, 19, 27, 30, 36, 44.
Kerns Darstellung des vielseitigen Interesses 30.
Kinderbilder aus Altenburg 159.
— aus Annaberg 83, 86, 89.
— von Hemprich 125.
— aus Jena 146.
— aus Marienthal 116.
Kinderphantasie 138.
Kinderpsychologie der Zukunft 128.
Kindesfehler 148.
Kirche (im Unterricht) 184.
Kirchengeschichte 44.
Kirchenlied 44.
Kleidung (im Unterrichte) 187.
Knaben haben weniger Vorstellungen als Mädchen 103.
Knotenpunkte der Vorstellungsreihen 23.
Konfirmandenbilder 159.
Können 15.
Konzentration 167.
Körperempfindung 51.
Krankheit als Ursache von Charakterfehlern 144.
Kranksein und Gesundsein 187.
Kreuzestod Jesu 189.
Kreuzung von Vorstellungsreihen 23.
Künftiges, Erstreben desselben 37.
Kunstgefühl 32.

Lange, Dr. K., 25, 65, 67.
Langweiliger Unterricht 19.
Lauckhard 151.
Leben, praktisches 15.
Lebensbild des Kindes von den Eltern gegeben 122.
Lehmensick 137, 160.
Lehrer, dessen Wertschätzung 6

Lehrmeister 13.
Lehrplan im allgemeinen 161.
— für Sachunterricht des ersten Schuljahres 169.
— seine Abhängigkeit von der Analyse 107.
Lehrstoff. Auswahl und Anordnung 133.
Leib und Seele in Wechselwirkung 50.
Leibliche Entwickelung 145.
Leistungen der Analyse 135.
Leistungsfähigkeit, Grad derselben 157.
Lernen soll Interesse wecken 18.
Lesen 45.
Lessing 2.
Lieder 170 f.
Lindner 1, 10, 20, 23, 27, 34, 50, 53, 151.
Lineatur der Untersuchungsliste 79.
Locke 2, 134.
Lokalisation der Empfindung 54.
Lösung der Aufgabe des Unterrichts 8, 41, 43.
Lustgefühle 27, 38.

Mädchen haben mehr Vorstellungen als Knaben 103.
Majoritätspädagogik 8.
Märchen (im Unterrichte) 164.
— erstes (171), zweites (173), drittes (176), viertes (177).
Märchenunterricht 165.
— Zillers — Reins 165.
Marienthaler Versuch 115.
Marktplatz (im Unterrichte) 188.
Martin 160.
Massenbeifall 8.
Massstab für den Unterricht 5.
Mathematik 46.
Menschenleben als Vorstellungsquelle 28, 44.
Menschenkunde 45.
Menschenschule 15.
Mitgefühl 31, 34.
Mitteilungen an Eltern 191.
Mittel des erz. Unt. 8.
Münzenkenntnis 133.

Nachempfindungen 55.
Nachwirkungen des Unterrichts 156.
Naivetät 26.
Natur als Vorstellungsquelle 28.
Naturbeobachtung des Schülers 74.
Naturgefühl 31.
Naturgeschichte 45.
Naturkunde 44.
Naturkundliche Fächer stehen den geschichtlichen nach 161.
Naturkundlicher Unterricht, Aufgabe desselben 166.
Naturlehre 45.
Naturwissenschaftliche Richtung des Unterrichts 44.
Nebenfragen bei der Analyse 78.
Neulinge in der Schule, Prüfung derselben 109.
Nordamerikanische Erhebungen 128.

Objekt des Wollens 28.
Ordnungsgeist, geselliger 30.

Pädagogik als Wissenschaft 1, 4.
— natürliche und wissenchaftliche 4
— Aufgabe derselben 4.
— Gegenstand derselben 1.
Pädagogik, Allgemeine Herbarts 13.
Pädagogisches Seminar Zillers 158.
Parallele zwischen den Kindern Annabergs und Weimars 121.
Penig in Sachsen, Erhebungen 119.
Persönlichkeiten, ideale 11.
Perzeption 24.
Pestalozzi 2, 15, 140.
Pflanzen des Gartens (im Unterrichte) 173.
Phrenologie 141.
Physik 45.
Piltz 75.
Plauischer Versuch 65.
Post (im Unterrichte) 182.
Präparationen, missglückte in der Elementarklasse 119.
Preyer 148.
Prinzip für Aufstellung der Fragen zur Ermittelung der Vorstellungen 140.
Prognose 135.
Projektion der Empfindung 54.
Prozentzahlen der Ergebnisse 79.
Prüfung der Erhebungsergebnisse 77.

Prüfung der Neulinge in Döbeln 109.
Psychologie, empirische oder neuere 3, 20.
Psychologie, physiologische 141.

Rathaus (im Unterrichte) 188.
Raumlehre 46.
Rechnen 46.
Recht (Idee) 11.
Rechtschreiben 45.
Reflexbewegungen 52.
Reformversuch 133.
Reihenfolge der Objekte 78.
Reihenform 23.
Reihengewebe 23.
Rein 2, 3, 9, 17, 47, 122, 131, 142, 164.
Reisen machen (im Unterrichte) 182.
Religion 30, 32, 44.
Religionsunterricht als führender Unterricht 169.
Religiöse Vorstellungen 113.
Reproduktion der Vorstellungen 22.
— mittelbare 22.
— unmittelbare 22.
— Vorgang dabei 23.
Richters Erhebungen 108.
Rochlitzer Schulbezirk, Erhebungen 119.

Sachen und Formen 46.
Sächsische Erhebungen 108.
Sachunterricht des ersten Schuljahrs 169.
Salzmanns Symbolum 119.
Schema für Individualitätsbilder 143.
Schlussfolgerungen, statistische 137.
Schnee und Eis (im Unterrichte) 183.
Schuberts Elternfragen 134.
— Verfahren 144.
Schüchternheit der Kinder 76.
Schule (im Unterrichte) 170.
Schule und Haus 143.
Schuljahr, das erste 189.
— Einteilung desselben 169.
— Lehrplan für dasselbe 169.
Schuljahre von Rein 137.
Schulkonferenz 159.
Schulpraxis, Deutsche (Zeitschrift) 115.
Schulpraxis als pädagogische Kunst 155.
Schulunterricht, Aufgabe 1, 8.
— erster 48.
Schulweg 171.
Schulwochen des Schuljahrs 169.
Schulzimmer 170.
Schwelle des Bewusstseins 21.
Schwierigkeiten der Erhebungen 76.
Seele des sechsjährigen Kindes 140.
Seelenvermögen 20.
Seelenzustände, ursprüngliche 57.
Seelsorgerkonferenzen 158.
Selbstthätigkeit 17.
Seminarordnung, Jenenser 143.
Seminar, pädagogisches Zillers 158.
Seyfert 115.
Sigismunds Anregungen 54, 61, 74.
Sinken der Vorstellungen 22.
Sinn, teilnehmender 32.
— wissenschaftlicher 32.
Sinne 52.
Sinnesempfindung 51.
Sinnesthätigkeit 155.
Sittliches Verhältnis 157.
Sittlichkeit 11.
Speisen und Getränke (im Unterrichte) 186.
Spekulation 30.
Spielgenossen 156.
Sprachfähigkeit 113.
Sprachlehre 45.
Sprachkunde 45.
Sprechen 45.
Standpunkt des Kindes 111.
Statistik, psychologische 62.
Steigen der Vorstellungen 22.
Sternthaler (Märchen) 177.
Stoffplan für das 1. Schuljahr 169.
Stoy 1, 8, 62, 151.
Stoys Geburtstagsgeschenk 62.
Streben 41.
Strümpell 151.
Succession bei Reproduktionen 23.
Sympathie 30.
System der Pädagogik 1.

Tabelle der Erhebungsergebnisse 80.
Tabelle, Bostoner 130.
— Döbelner 109.
— für Kansas City 130.
Tabula rasa 140.

Tastsinn 52.
Teilnahme als Wirkung des Umgangs 29, 44.
Thatsachen, verbürgte, in den Berichten 157.
Thüringer Erhebungen 119.
Tiere, fremdländische 112.
Tiere im Garten (im Unterrichte) 173.
v. Treitschke 124.
Tugend, mittelbare 9.
Turnen 46.

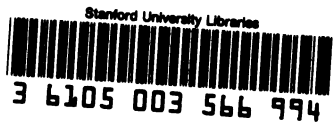
Überlegenheit der Knaben oder Mädchen 103.
Überlegung 39.
Umgang (mit Menschen) 29.
Umriss pädagogischer Vorlesungen von Herbart 14.
Unterricht, erziehender 8, 12 (Begriff), 14.
Unterricht, fachwissenschaftlicher 5.
— Hauptrichtungen desselben 44.
— pädagogischer und unpädagogischer 12.
— und Zucht 9.
Unterrichtsfächer, konstante Reihe 47.
— Schema 48.
Unterrichtspläne, derzeitige, und ihre Berechtigung 168.
Untersuchungsergebnisse 79.

Vaterhaus (im Unterrichte) 179.
Vaterstadt (desgleichen) 179.
Verarbeitung, statische, der Ergebnisse 117.
Verbalismus 49.
Vererbung 148.
Verfahren bei den Annaberger Erhebungen 76 f.
Verfahren in Jena 138.
— in Weimar 120.
— Seyferts 116.
Verhalten, sittliches 157.
Verkehr mit den Eltern 118.
Vermögenstheorie in der Psychologie 20.
Verschmelzung, teilweise 21.
— unvollkommene 22.
— vollkommene 21.
Verurteilung Jesu (im Unterrichte) 188.
Verwertung der Erhebungen in Rücksicht auf einzelne Kinder 80.
Verwertung, Gruppen und Gesamtheit 92 f.
— im Unterricht 169.
— in Weimar 121.
Vielseitigkeit des Interesses 30.
— gleichschwebende 36.
Vögel (im Unterrichte) 183.
Vogt 4.
Vollkommenheit (Idee) 11.
Volkmann 20, 151.
Volksschule, allgemeine 92.
Volksschullehrerarbeit 7.
Vorstellungen als Ursprüngliches in der Seele 20.
Vorstellungen apperzipierende 25, 27.
— brauchbare 50, 93.
— (Definition) 56, 57.
— der Knaben und Mädchen 100 f.
— durchschnittliches Vorkommen 99.
— Entstehung derselben 50.
— Häufigkeit derselben 94, 100, 102 (Erklärung).
— nach Sachgebieten geordnet 97.
— qualitativ gleiche und ungleiche 21.
— religiöse 113.
— Rückkehr ders. (Reproduktion) 22.
— Steigen und Sinken derselben 22.
— ursprüngliche 56.
— verdunkelte 22.
— Wechselwirkung derselben 21.
Vorstellungsarten 21.
Vorstellungsleben 145, 190.
Vorstellungskreis 57.
— örtlicher 114.
Vorstellungsreihen 23.

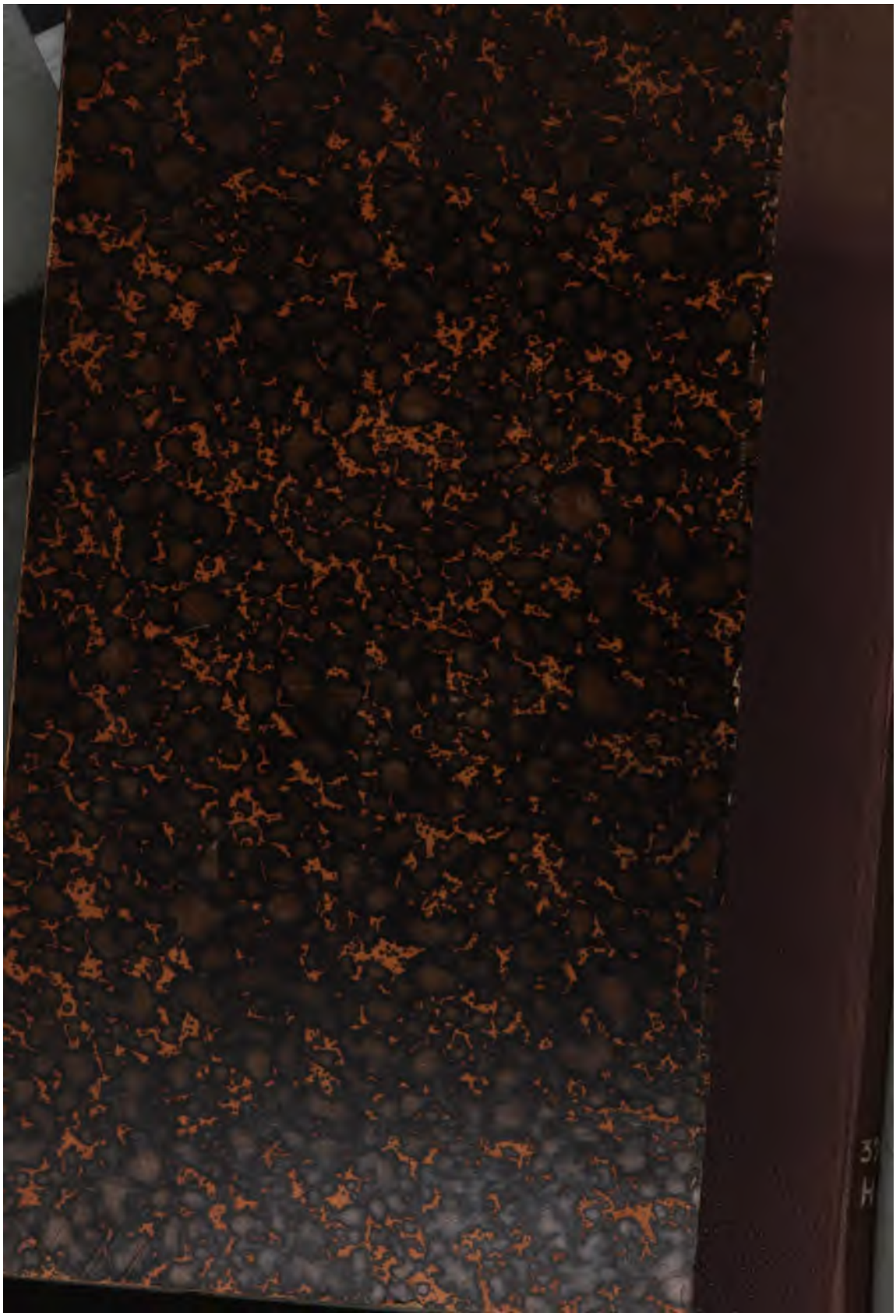
Wahrnehmung 53, 57. äussere 65.
— (Definition) 54.
Wald (im Unterrichte) 175.
Wechselwirkung von Leib und Seele 50.
Weihnachtsfest (im Unterrichte) 185.
Weimarer Versuch 119.
Weisen aus Morgenland (im Unterrichte) 181.
Wertschätzung der Gegenstände des Wissens 17.
Wiedererzählung gehörter Erzählungen 164.

Wiese (im Unterrichte) 174.
Willensleben 142, 146, 192.
Willensregungen 140.
Willensverhältnisse 11.
Willmann 10, 18.
Willmann über Märchen 163.
Winnenden, Erhebungen daselbst 126.
Wissenschaften, theoretische und praktische 1.
Wissenschaftlicher Sinn 32
Wissen und Können 15.
Wissen und Wollen 16, 19, 41.
Wissbegierde 33.
Wohlwollen (Idee) 11.
Wollen als eine Art des Begehrens 37.
— (Definition) 39.
— Interesse 37.
Wollen und Nichtwollen 10.
— wurzelt im Gedankenkreise 141.
Württemberger Erhebungen 126.

Zeichenaufgaben 170 f.
Zeichen und Formen 46.
Zeichenunterricht 15.
Zensierung, Grundlage dazu 151.
Zensurtabelle 83.
Ziel der Pädagogik 9.
Ziller 2, 8, 9, 12, 29, 37, 40, 44, 139, 143, 151, 158, 164.
Zögling (als Person) 5.
Zucht 9.
Zurückbleiben der Knaben oder Mädchen? 103.
Zusammenhang der Zensuren und Vorstellungen 105.


Stanford University Libraries
3 6105 003 566 994

Basement 370.2
.T333
Ed.3

52320

LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION